

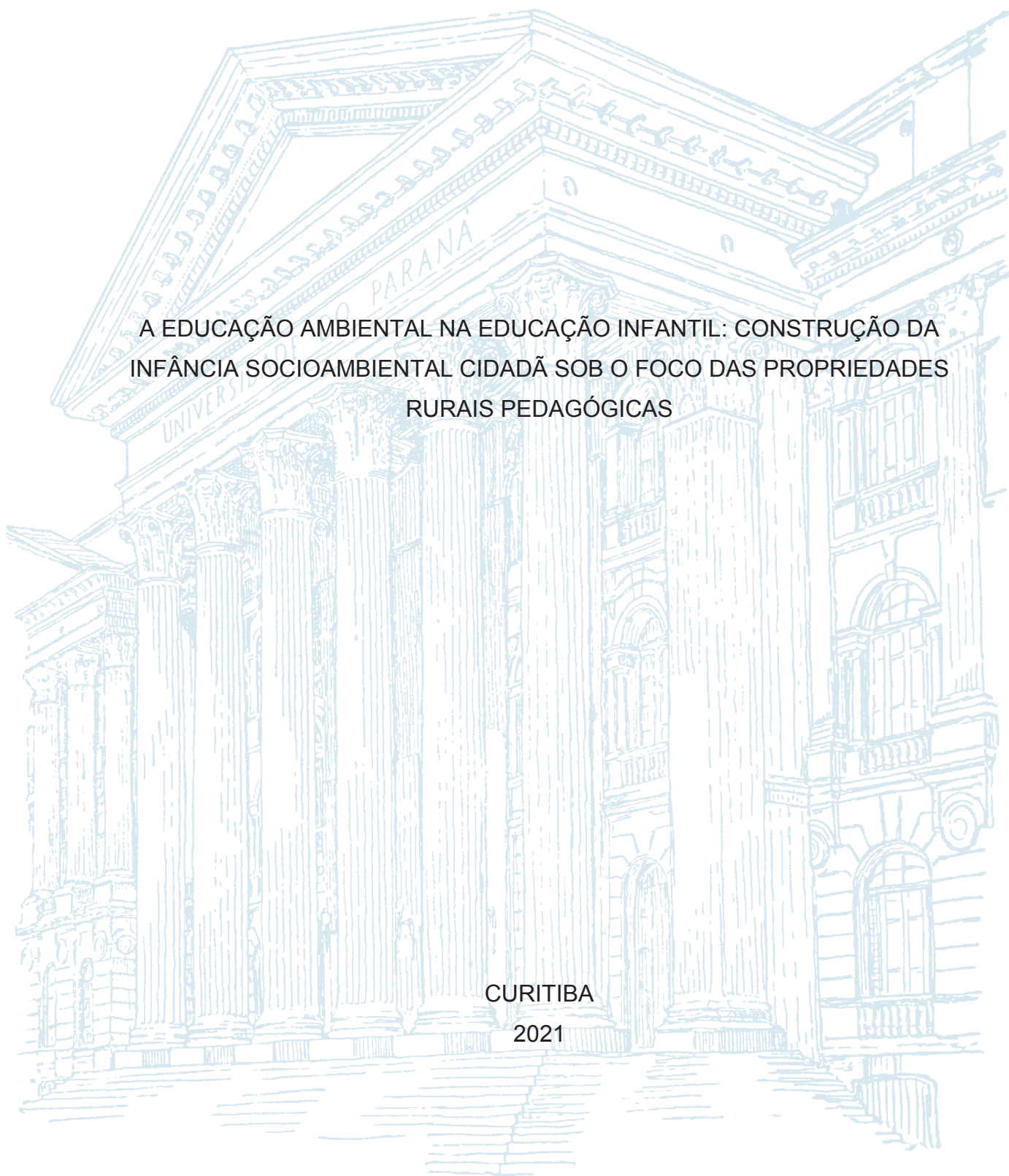
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANGELA LUCIANE KLEIN

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA
INFÂNCIA SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ SOB O FOCO DAS PROPRIEDADES
RURAIS PEDAGÓGICAS

CURITIBA

2021



ANGELA LUCIANE KLEIN

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DA
INFÂNCIA SOCIOAMBIENTAL CIDADÃ SOB O FOCO DAS PROPRIEDADES
RURAIS PEDAGÓGICAS

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª Dra. Sônia Maria Marchiorato
Carneiro

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Klein, Angela Luciane.

A educação ambiental na educação infantil : construção da infância
socioambiental cidadã sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas /
Angela Luciane Klein – Curitiba, 2021.
446 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sônia Maria Marchiorato Carneiro

1. Educação ambiental – Estudo e ensino. 2. Educação Infantil. 3.
Infância – Educação. 4. Sustentabilidade – Meio ambiente. 5. Cidadania –
Estudo e ensino. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANGELA LUCIANE KLEIN** intitulada: **A Educação Ambiental na Educação Infantil: construção da infância socioambiental cidadã sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas**, sob orientação da Profa. Dra. SONIA MARIA MARCHIORATO CARNEIRO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica

05/07/2021 10:32:03.0

SONIA MARIA MARCHIORATO CARNEIRO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

02/07/2021 18:52:17.0

RICARDO ANTUNES DE SA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/07/2021 08:29:29.0

VALDIR NOGUEIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

14/07/2021 14:04:56.0

ARACI ASINELLI DA LUZ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/07/2021 10:30:56.0

MARISE JEUDY MOURA DE ABREU

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 99140

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 99140

Aos meus pais queridos, Nelson e Romilda, pelo apoio incondicional em todos os momentos de minha vida e por sempre terem me incentivado a ir em busca de meus sonhos e nunca desistir de nada.

AGRADECIMENTOS

Quando pensamos nas pessoas as quais queremos agradecer neste momento de conclusão da Tese, nos damos conta de que, por mais solitário que possa parecer o caminho que se percorre na construção de um trabalho acadêmico, não seria possível sua concretização sem a “presença” incomparável de alguns amigos, familiares e professores que, ao seu modo, foram verdadeiros alicerces nesse processo. Assim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos:

- À Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Marchiorato Carneiro, minha orientadora e amiga querida, que ao longo desses quatro anos, caminhou ao meu lado, por vezes, mostrando novos caminhos e ensinando-me a importância da rigorosidade científica, crítica e cuidadosa em cada etapa da tese; e outras tantas vezes, sendo tão paciente e sábia em nossos incontáveis diálogos por telefone; cada conversa, cada e-mail, cada sugestão foram essenciais para que chegássemos até aqui, com a confiança de que damos o nosso melhor. Minha gratidão e respeito são eternos por suas orientações na tese e na coautoria desse trabalho. Eres luz profe, um exemplo **da e para** a vida!
- Aos meus pais, Nelson e Romilda, por todo o amor e compreensão, pela força constante, confiança e educação me dada. Certamente, muito do que sou hoje devo a vocês, meus grandes pilares da vida. E também, aos meus irmãos Arthur, Ricardo e Angélica. Quero dizer que essa conquista não é só minha, mas **nossa**!
- Ao Centro de Educação Infantil em que realizei a pesquisa empírica, especialmente, à pedagoga Elisa, pela colaboração constante, empenho e por proporcionar as condições para a pesquisa de campo.
- Às quatro professoras-pesquisadoras que participaram da Pesquisa Colaborativa. Obrigada de coração pelo comprometimento, colaboração e dedicação! Mesmo diante de todas as incertezas, decorrentes de um contexto tão controverso, vocês sempre se mostraram confiantes e dispostas a ouvir, a dialogar, a compartilhar, a “trocar as lentes”, a *Ser Mais*. Como vocês disseram em alguns de nossos encontros virtuais: “ninguém solta a mão de ninguém e assim a gente vai até o fim.”
- À minha querida amiga Anelise Falk, coordenadora do Projeto Viva Ciranda - Joinville, por sempre ter acreditado em mim e por seu apoio incondicional desde 2010, quando eu ainda estava no mestrado. Minha eterna gratidão e admiração.

- A todos os proprietários rurais que participam do Projeto Vida Ciranda, especialmente, à Dona Ilze (Apiário Pfau), ao seu Tarcísio (Rancho Alegre) e à Rose e família (Quinta do Mildau), que gentilmente nos receberam em suas propriedades, compartilhando de maneira tão amorosa os seus saberes e experiências;
- Ao querido amigo e membro da banca, Prof. Dr. Valdir Nogueira, pela leitura atenta e criteriosa e por seus apontamentos na banca de qualificação, os quais foram extremamente valiosos para a Tese; agradeço ainda, o apoio durante a fase da pesquisa empírica, o qual foi essencial para a efetivação desse rico processo.
- Aos demais professores que aceitaram participar da qualificação e da defesa pública da Tese, Dr. Ricardo Antunes de Sá; Dra. Araci Asinelli da Luz e Dra. Marise Jeudy Moura de Abreu, obrigada pelas valorosas contribuições ao avanço da Tese; e às professoras Dra. Valeria Ghislotti Iared e Dra. Maria do Rosário Knechtel, que atenderam ao convite para a suplência na banca.
- Aos colegas e professores da linha Cultura, Escola e Processos Formativos e Educação, pelo compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens do doutorado; e aos funcionários da UFPR, especialmente, à Sandra, da Secretaria do PPGE, por sua presteza em nos ajudar e solucionar os “contratempos” que surgiam.
- À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos integral, que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa no Brasil, e também, no exterior, durante seis meses, a partir do Programa Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná (Edital n. 02/2018 – UFPR/Print/DCD).
- À Universidade de Santiago de Compostela, onde realizei o Doutorado Sanduíche e, em especial, ao *Grupo de investigación Pedagogía Social e Educación Ambiental* (SEPA), pelos diálogos e trocas de conhecimento com pesquisadores renomados de várias partes do mundo, enriquecendo meu arcabouço teórico-metodológico, na linha da EA e contribuindo para uma maior qualidade na escrita da Tese.
- Ao estimado Prof. Dr. Germán Vargas Callejas, pelo acolhimento e disponibilidade em me coorientar durante o período de estágio na Espanha, contribuindo com indicações teóricas e metodológicas, para aprofundamento do estudo.
- Aos proprietários rurais da região da Galícia - Espanha (Casa Grande de Xanceda; Centro de Desenvolvimento Rural O Viso; Casa do Queixo; Granja Escuela Bellele) e da região de Emilia-Romagna – Itália (Fattoria La Bio ILLOGICA;

Fattoria Gelosini; Fattoria Didattiche Centofiori Bio-Agriturismo), por me receberem em suas propriedades e pelas entrevistas concedidas.

- Ao Prof. Dr. Mauro Guimarães, por ter me dado a oportunidade de fazer parte da sua proposta formativa da *ComVivência Pedagógica* para a formação de educadores ambientais, durante meu estágio na Espanha, instigando reflexões enriquecedoras na linha da EA crítica.

- À minha grande amiga Eliane Melara, que desde o início da graduação está sempre comigo, mesmo distante fisicamente, conversando diariamente, ouvindo minhas reclamações, dando ideias, compartilhando momentos especiais, sendo inspiração sempre; e à amiga querida, Janete Wandscher, que há anos me acompanha em tudo, sendo escuta em alguns momentos e em outros, diálogo, mediado de esperança.

- Agradeço ainda, às amigas de longa data, Adriana Baptista, Penny Rose, Lurdes Pinheiro, Cátia Salomão, Rita Mattos e Alessandra Troian, que sempre me incentivaram e apoiaram minhas escolhas e que compreenderam todas as minhas ausências reais e virtuais; aos meus primos Vanessa Klein e Cassiano Vasconcellos e aos meus amigos que fiz em Santiago de Compostela, Junior Mota, Noeli Granier e João Alvarenga, cujos diálogos sempre foram tão profícuos e reflexivos, mas também tão leves e divertidos. Muito obrigada a vocês e a todos os demais amigos que de alguma maneira colaboraram para a conclusão dessa linda jornada.

- A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência! OBRIGADA!

“Se eu pudesse deixar algum presente a você, deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres humanos. A consciência de aprender tudo o que foi ensinado pelo tempo a fora. Lembraria os erros que foram cometidos para que não mais se repetissem. A capacidade de escolher novos rumos. Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que é indispensável. Além do pão, o trabalho. Além do trabalho, a ação. E, quando tudo mais faltasse, um segredo: o de buscar no interior de si mesmo a resposta e a força para encontrar a saída.”

MAHATMA GANDHI.

RESUMO

A presente Tese enfoca a Educação Ambiental na Educação Infantil, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas. O objetivo da Pesquisa foi o de avaliar o desenvolvimento de processos reflexivos e do planejamento de experiências pedagógicas de Educação Ambiental na Educação Infantil, pelas docentes, em conexão com propriedades rurais, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças pequenas. O referencial teórico enfocou os fundamentos sócio-históricos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental no mundo e no Brasil, com destaque a finalidades, objetivos, princípios, propostas de ações em conexão com a Educação Infantil e as Propriedades Rurais Pedagógicas; as concepções sócio-históricas e culturais de infância e criança e, nesse contexto, as perspectivas pedagógicas na Educação Infantil e Educação-Ambiente e, ainda, questões metodológicas da Educação Ambiental na Educação Infantil; e os aspectos sócio-históricos das Propriedades Rurais Pedagógicas e a sua importância para a Educação Ambiental na Educação Infantil. Tal aporte teórico fundamentou a Metodologia da Pesquisa, na linha da Pesquisa-Ação Colaborativa, desenvolvida em cinco fases, mediante a dinâmica de Círculos Dialógicos virtuais. A Análise Interpretativa dos Dados focou o desenvolvimento da Pesquisa no âmbito de cada fase, em termos de avanços e dificuldades, tendo-se em vista as reflexões-ações, pelas professoras-pesquisadoras, na relação com a Educação Ambiental-Educação Infantil e as propriedades rurais pedagógicas. As Considerações Finais evidenciaram os alcances da Pesquisa, com destaque: às mudanças quanto aos entendimentos conceituais de meio ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade socioambiental, cidadania socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas; e o reconhecimento, pelas docentes, de seus avanços teóricos e metodológicos em relação à Educação Ambiental na Educação Infantil, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas. As Considerações Indicativas abrangeram: formação continuada das docentes, na área da Educação Ambiental crítica-Educação Infantil; engajamento e comprometimento da Secretaria da Educação do Município de Joinville, com o desenvolvimento de uma formação continuada das docentes, quanto a Educação Ambiental-Educação Infantil e o desenvolvimento de planejamentos pedagógico-didáticos relacionados às propriedades rurais; valorização de experiências corporais, exploratório-investigativas e sensoriais, tanto individuais e grupais, pelas crianças, em interação com os elementos da natureza e situações socioculturais, em vista da sua formação socioambiental cidadã; revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) quanto a Educação Ambiental-Educação Infantil, no sentido de valorizar as Propriedades Rurais Pedagógicas; participação do governo municipal e de empresas privadas, no desenvolvimento de projetos de cooperação com a Secretaria da Educação Municipal, as Instituições de Ensino e as propriedades rurais; e continuidade ao trabalho crítico-reflexivo e formativo com as docentes, seguindo o método dos Círculos Dialógicos.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica; Educação Infantil; Propriedades Rurais Pedagógicas; infância socioambiental cidadã; Pesquisa-Ação Colaborativa; Círculos Dialógicos virtuais.

ABSTRACT

This Thesis focuses on Environmental Education in Child Education, under the focus of Pedagogical Farms. The objective of the Research was to evaluate the development of reflective processes and the planning of pedagogical practices of Environmental Education in the Child Education performed by teachers. It is evaluated in connection with the pedagogical farms, under the focus of social and environmental education for children. The theoretical reference is focused on the sociohistorical and theoretical methodology fundament of Environmental Education in the world and in Brazil. It highlighted the purposes, objectives, principles and proposals for actions in connection with Child Education and Pedagogical Farms. Besides, it has emphasis in the sociohistorical and cultural conceptions of childhood and children, regarding the pedagogical perspectives in Child Education and Environment and the methodological issues of Environmental Education in Child Education. Other aspects highlighted, were the sociohistorical aspects of Pedagogical Farms and its importance for Environmental Education in Child Education. This theoretical referral supported the Research Methodology, in line with the Collaborative Action-Research, developed in five phases, through the dynamics of virtual Dialogic Circles. The Interpretative Analysis of the Data focused the development of the Research in the scope of each phase, in terms of advances and difficulties. For it, was taken into account the reflections-actions, by the teachers-researchers, in the relation with the Environmental Education, Child and the pedagogical farms. The Final Considerations highlighted the advances of the Research, with emphasis on the followings: the changes in the conceptual understandings of the environment, Environmental Education, socio-environmental sustainability, socio-environmental citizenship, and Pedagogical Farms. Nevertheless, it includes the teachers' recognition of their theoretical and methodological advances regarding the Environmental Education in Child Education, in connection with the Pedagogical Farms. The Indicative Considerations involved: continuing education of teachers, in the area of critical Environmental Education - Child Education; engagement and commitment of the Education Department of the Municipality of Joinville, with the development of a continuous training of teachers, regarding Environmental Education-Child Education and the development of pedagogical-didactic plans related to pedagogical farms; appreciation of bodily experiences, exploratory-investigative and sensory experiences, both individual and group, performed by children in interaction with elements of nature and sociocultural situations concerning their social and environmental citizenship; revision of the Pedagogical Political Project regarding Environmental and Child Education, in the sense of enhancing Pedagogical Farms; participation of the municipal government and private companies in the development of cooperation projects with the Municipal Education Secretariat, Education Institutions and rural properties; and continuity of critical-reflective and formative work, with teachers following the method of Dialogic Circles.

Key-words: Critical Environmental Education; Child Education; Pedagogical Farms; Citizen Socio-environmental Childhood; Collaborative Action Research; Virtual Dialogical Circles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOS 1 e 2: Portão de entrada e fachada do CEI Adolfo Artmann.....	262
FOTOS 3 e 4: Gramado e bosque da leitura com o lago (frente do CEI)	263
FOTOS 5 e 6: Espaço do jardim suspenso e casinha de madeira (frente do CEI)	263
FOTOS 7, 8 e 9: Área de plantio, parquinho com chão de areia (fundos do CEI) e caminho sensorial (parte lateral esquerda do CEI)	263
FOTO 10: Espaço do “Vô Walter”	264
FOTOS 11 e 12: Espaços do Apiário Pfau e materiais pedagógicos utilizados nas experiências educativas.....	369
FOTOS 13 e 14: Espaços da propriedade Quinta do Mildau	372
FOTOS 15 e 16: Espaços da propriedade Rancho Alegre	373

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DADOS SOBRE AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS (PP).....	268
QUADRO 2 – PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS-PESQUISADORAS.....	286
QUADRO 3 – QUESTÕES ORIENTADORAS AO PLANEJAMENTO DA EA NA EI.....	348
QUADRO 4 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA DE EA NA EI ELABORADO PELAS PP1 E PP3.....	352
QUADRO 5 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA DE EA NA EI ELABORADO PELAS PP2 E PP4.....	356
QUADRO 6 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA ELABORADO PELAS PP2 E PP4.....	364
QUADRO 7 – ENTENDIMENTOS CONCEITUAIS NAS FASES DE DIAGNOSE E AVALIAÇÃO DA PESQUISA.....	381

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	28
1.2 QUESTÃO, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	42
1.2.1 Objetivo Geral	42
1.2.2 Objetivos Específicos.....	43
1.3 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	44
2. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS	48
2.1 CRISE SOCIOAMBIENTAL ENQUANTO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	48
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ORIENTAÇÕES REFERENCIAIS 52	
1.2.1 A Educação Ambiental no mundo.....	52
2.2.2 Políticas nacionais de Educação Ambiental	69
2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS.....	82
2.3.1 Aportes conceituais de Educação Ambiental para a Educação Infantil	82
2.3.2. Contribuições da Educação Ambiental Crítica para a Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas	97
3. EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS	110
3.1 CONCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS DE INFÂNCIA E CRIANÇA.....	111
3.2 ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO-AMBIENTE NA RELAÇÃO COM AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS.....	121
3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA ESCOLA ATUAL.....	152
3.3.1 Breve histórico da Educação Infantil brasileira	152
2.3.2 Significado da Educação Infantil e sua relação com a Educação Ambiental.....	159

3.3.3 Finalidades, objetivos e questões metodológicas da Educação Ambiental na Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.....	166
3.3.3.1 Finalidades e objetivos da EA na EI	166
3.3.3.2 Questões metodológicas da EA na EI	168
a) O eu, o outro e o nós	176
b) Corpo, gestos e movimentos	181
c) Traços, sons, cores e formas.....	187
d) Escuta, fala, pensamento e imaginação	195
e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.....	203
4. PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	211
4.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS.....	211
4.2 AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	224
a) Ênfase na Pedagogia da Práxis	227
b) As experiências na e com a natureza	235
c) As Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de valores socioambientais.	242
5. METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO	249
5.1 NATUREZA DA PESQUISA	250
5.2 UNIVERSO DA PESQUISA	259
5.2.1 Campo da Pesquisa.....	259
5.2.2 Sujeitos da Pesquisa	267
5.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	269
5.3.1 Fases da Pesquisa-Ação Colaborativa	269
5.4 MÉTODO DE ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DAS FASES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA.....	278
6. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	280
6.1 PRIMEIRA FASE: DIAGNOSE E PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA OFICINA REFLEXIVA	281
6.1.1 Primeiro momento da Fase de Diagnose.....	281
6.1.2 Segundo momento da Fase de Diagnose.....	285

6.1.3 Terceiro momento da Fase de Diagnose	297
6.2 SEGUNDA FASE: OFICINAS REFLEXIVAS DA AÇÃO CONSTRUTIVA	312
6.2.1 Primeiro momento da fase de Oficinas Reflexivas.....	313
6.2.2 Segundo momento da fase de Oficinas Reflexivas.....	326
6.2.3 Terceiro momento da fase de Oficinas Reflexivas.....	341
6.3 TERCEIRA E QUARTA FASES DA PESQUISA: PLANEJAMENTO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA E APRESENTAÇÃO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA.....	346
6.3.1 Planejamento da Ação Reconstitutiva	346
6.3.2 Apresentação da Ação Reconstitutiva	351
6.4 QUINTA FASE DA PESQUISA: AVALIAÇÃO E NOVA AÇÃO REFLEXIVA.....	375
6.4.1 Os planejamentos pedagógico-didáticos de EA-EI sob o foco de uma propriedade rural com apresentação virtual e <i>in loco</i>	376
6.4.2 Mudanças quanto aos entendimentos conceituais	379
6.4.3 Avanços teórico-metodológicos relacionados ao objeto da Tese – EA na EI sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas	387
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	391
REFERÊNCIAS.....	407
APÊNDICES	441

1. INTRODUÇÃO

É preciso (re) começar sem cessar, é preciso regenerar o tempo todo; tudo aquilo que não se regenera, degenera. EDGAR MORIN.¹

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. PAULO FREIRE.²

Certa manhã, a professora de uma turma da Educação Infantil organizou uma caminhada pelo bairro com as crianças, que tinham em média de 4 a 5 anos de idade. A ideia era simples: instigar a observação e a reflexão sobre a poluição provocada pelo lixo nos arredores da escola. No caminho de volta, ao passarem por uma ponte, a professora questionou o grupo sobre a situação do rio naquele momento e o que poderia ser feito para acabar com toda aquela poluição. A resposta da turma, resumidamente, foi de que **as pessoas precisavam parar de jogar lixo no rio e nas ruas**. A professora alegrou-se com as respostas, afinal, as crianças pareciam ter “compreendido” a necessidade do cuidado com os bens da natureza e ambientes de vida. E enquanto a professora parabenizava a turma, uma das crianças coloca a mão no bolso, retira uma bala, descasca-a, e em seguida joga o papel no rio. O mesmo rio que minutos antes aparecera em sua fala e que deveria ser cuidado por todos.

A cena acima descrita retrata fato verídico, que presenciei em determinado momento de minha trajetória docente e que, inevitavelmente, foi sendo rememorado na medida em que iniciei a elaboração dessa Tese, cujo tema de pesquisa é a Educação Ambiental (EA) na Educação Infantil (EI), sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas³. Tal situação revela, de um lado, as fragilidades e lacunas dos

¹ MORIN, Edgar. **Edwige, a inseparável**. Tradução Nícia Bonatti. Lisboa: Ed. Piaget, 2012. p. 184.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. p. 33.

³ Propriedades Rurais Pedagógicas: espaços localizados nas áreas rurais e periurbanas, que além de residência familiar, também são utilizadas como ambientes educativos, a partir de roteiros com atividades que envolvem desde visitas aos espaços de cultivo dos produtos agrícolas e contato com animais até a participação na colheita e plantio de frutas e hortaliças. Tais roteiros, conduzidos - na maioria das vezes - pelos proprietários, visam a apresentar aos estudantes citadinos o cotidiano da cultura rural. (KLEIN, 2012).

processos de aprender e ensinar na EI, especialmente, quanto à formação socioambiental cidadã das crianças, evidenciando a necessidade de reflexão sobre as práticas sociopedagógicas docentes; e de outro lado, provoca inquietações acerca do modo como o ser humano tem se relacionado com a natureza. Essa relação é complexa e cada vez mais conflitante, como decorrência da visão fragmentada e reducionista a partir da Idade Moderna sobre a natureza, ocasionando o agravamento do quadro de degradação do meio ambiente local-global e o surgimento de uma crise socioambiental planetária que, segundo Leff (2015), reflete uma irracionalidade ecológica do ser humano, em razão dos padrões dominantes de produção e consumo. Uma crise de razão que leva ao questionamento da natureza da natureza e, por conseguinte, dos saberes correntes nas sociedades atuais.

Tal crise tem a ver, portanto, com a forma humana de estar, pensar e agir **no e com** o mundo, segundo valores, crenças e concepções, enfim, na relação com a própria vida e o Planeta. Logo, não se trata de uma crise surgida recentemente e que se limita única e exclusivamente à soma de problemas biofísicos, mas sim, de uma crise de caráter estrutural, que emerge de um conflito fundamentalmente social – resultante dos contextos socioculturais, da visão de mundo e da estrutura econômica que as sociedades foram adotando ao longo da História, ocasionando diferentes impactos no meio ambiente (AGOGLIA, 2010) e na própria Educação e, nesse sentido, na EA.

Nessa conexão, autores como Édgar Gaudiano, Enrique Leff, Lucie Sauvé e José Antônio Caride, em entrevistas a Miguel Ortega⁴ revelaram suas posições em relação a esses problemas, evidenciando a complexidade e as fragilidades que permeiam o campo da EA. Dentre os obstáculos implicados, os autores apontam:

⁴ As entrevistas por Miguel Ortega fazem parte do estudo “La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles” (2012), analisando falas de educadores ambientais quanto aos desafios e perspectivas futuras da EA. Ortega entrevistou educadores com expressiva produção científica na área da EA, tais como Alicia Ceballos, Edgar Gonzales Gaudiano, Enrique Leff, Javier Ruiz, Tonatiuh Beltrán, Salvador Ochoa, Lucie Sauvé, Javier Benayas del Álamo, José Caride, José Gutierrez, María Novo Villaverde e Pablo Cortea. Contudo, são focados no corpo do texto, os autores que trazem um diálogo mais próximo ao que está sendo discutido na Tese, quanto à EA e, assim, contribuindo para reflexões sobre essa dimensão educativa.

- um conhecimento fragmentado e carente de visão global e holística acerca dos problemas socioambientais, em suas causas e consequências; conhecimento, pois, associado mais à necessidade de sensibilizar as pessoas do que promover a consciência de transformar modos de ser e construir a sociedade, no cotidiano de um local e de uma comunidade, bem como mudanças dos posicionamentos de cada indivíduo, como sujeito social (CARIDE, 2012);
- a visão comportamentalista, que reduz a EA a práticas individuais, deixando de lado a conduta pessoal como parte da dinâmica sócio-política e, com isso, não problematizando a realidade local-cotidiana dos sujeitos; a falta de compreensão da EA como ação social politizada e a não valorização da realidade concreta na vida cotidiana, como principal âncora ao desenvolvimento de projetos socioecológicos, a partir de uma dinâmica de reflexão entre os diferentes atores sociais (professores, pesquisadores etc.), para o avanço das discussões da EA cidadã (SAUVÉ, 2012);
- um campo que, historicamente, tem ocupado posição marginal entre outros mais consolidados, tornando-o mais suscetível a interferências externas; e o debilitamento das políticas ambientais a partir dos anos de 1990, afetando também o campo da EA, além de não serem os problemas ambientais resolvidos unicamente pela EA, visto que nenhum problema social é solucionado desde uma perspectiva estritamente pedagógica (GAUDIANO, 2012b);
- e a racionalidade da sociedade capitalista, instituída pela Modernidade e que tem predominado em todos os campos – como Economia, Política e a própria Educação –, em cujo contexto o ambiente fica “alheio”, com desconhecimento da problemática ambiental no mundo, dificultando o desenvolvimento necessário e sistemático da EA nas instituições de ensino, sob o foco da sustentabilidade. (LEFF, 2012).

Em âmbito nacional, embora as políticas públicas brasileiras tenham passado por significativos avanços na institucionalização da EA, sobretudo na educação formal, é preciso reconhecer que, na prática, a mesma evidencia-se frágil, permeada por ações individualistas e descontextualizadas da realidade socioambiental das escolas (GUIMARÃES, 2012); a EA reduz-se, frequentemente, a uma educação naturalista, atrelada a ações pedagógicas que não problematizam as questões sociais em conexão com a natureza e que,

muitas vezes, apenas veiculam conhecimentos sobre o meio ambiente e dão pouca importância ao desenvolvimento de atitudes éticas, ao pensamento crítico e a ações criteriosamente competentes, por parte dos sujeitos envolvidos. (SAUVÉ, 1999).

Além desses aspectos, destaca-se o esvaziamento da EA nas reformas curriculares atuais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017. Proposta como “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p. 07), a BNCC tem a finalidade de orientar a Educação Brasileira “[...] à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”⁵ No entanto, tal Documento tem provocado debates e controvérsias quanto à EA, a partir de um conjunto de questões:

- mudanças de textos quanto às versões anteriores da BNCC⁶ fragilizaram a sua última versão quanto à EA para o currículo da Educação Básica; assim, o termo EA aparece apenas na parte introdutória do Documento, como um dos temas contemporâneos⁷ proposto para ser trabalhado nos currículos e propostas

⁵ BRASIL, 2017a, loc. cit.

⁶ A BNCC começou a ser construída em 2014; a primeira versão, publicada em 2015, passou por uma consulta pública, com contribuições de profissionais da educação desde a Educação Básica à Superior, de redes de educação e associações científicas. Nesta versão, embora a EA não tenha sido citada, foram enfatizados “[...] temas relacionados com discussões sobre meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalho [...] como formas de diálogo interdisciplinar, sendo abordadas, portanto, como temas transversais.” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 197). Em 2016, é publicada a segunda versão, a qual foi analisada por gestores, educadores e educandos de todos os Estados brasileiros, via seminários em diferentes cidades do País. Tal versão traz a EA como tema especial, de natureza multidisciplinar, a ser trabalhada em todas as disciplinas da Educação Básica. A EA aparece, assim, como uma “[...] dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir no desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos [...]” (BRASIL, 2016, p. 36-37), tendo por objetivo promover “[...] a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído [...]” e devendo ser desenvolvida por meio de [...] uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista [...]” (Ibidem) – citações retiradas do texto das DCNEA (2012). No entanto, as versões de 2015 e 2016 não foram praticamente consideradas na terceira e última versão da BNCC, publicada em dezembro de 2017 (REBEA, 2017). Embora as versões anteriores – especialmente a de 2016 – trouxessem de maneira mais contundente a inserção da EA no currículo escolar, optou-se pela última versão nesta Tese, por ser o documento-referência atual.

⁷ Além da EA, os temas contemporâneos são: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação alimentar e nutricional; processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena e, ainda, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. (BRASIL, 2017a).

pedagógicas das escolas, preferencialmente, de maneira transversal e integradora. (BRASIL, 2017a). A Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA)⁸ reivindicou mudanças no Documento, a partir de um Manifesto que destacava, dentre outros aspectos, a necessidade de sua reformulação, no sentido de atribuir um tratamento qualificado à EA, indo além de “[...] inserções pontuais e equivocadas que simplesmente justapõem aos conteúdos disciplinares.”⁹ Conforme esse Manifesto, a EA necessita – inclusive por questões legais – estar prevista na BNCC, nos termos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999)¹⁰ e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012a; 2012b)¹¹, (REBEA, 2017), considerando princípios, objetivos, conceitos e abordagens metodológicas já consolidados e legitimados pela EA; paralelamente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) também divulgou um Manifesto contra a BNCC, ressaltando que esse documento contraria dispositivos da própria LDB e que são importantes sob o ponto de vista da EA crítica:

[...] a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afronta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente. (ANPED, 2017, p. 01).

⁸ É uma organização não-governamental, criada em 1992 durante a Jornada de Educação Ambiental, realizada no processo preparatório para a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio – 92), tendo como propósito “[...] a troca de informações e experiências, o apoio a redes estaduais de Educação Ambiental, bem como a integração com redes internacionais.” (BRASIL, 1998d, p. 58).

⁹ REBEA. **Prazo final é hoje!!!!** BNCC e a Educação Ambiental [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: marcelofresh@hotmail.com>. 11 set. 2017. Disponível em: <<http://quartodopulha.blogspot.com/2017/09/listarepea-educacao-ambiental-na-bncc.htm>>. Acesso em: 19 mai. 2020.

¹⁰ Instituída pela Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 e regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), a PNEA, em seu Art. 1º, define a EA como “[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.” (BRASIL, 1999).

¹¹ Com base na PNEA, as DCNEA – estabelecidas e regulamentadas pelo Parecer CNE/CP nº 14/2012 (BRASIL, 2012a) e Resolução CNE/CP nº 2/2012 (BRASIL, 2012b) –, enfocam um conjunto de princípios e objetivos para a EA, relacionados a uma visão integrada de meio ambiente em suas várias dimensões (ecológica, legal, política, econômica, social, cultural etc.) sob a perspectiva crítica e transformadora em âmbito local, regional, nacional e global, respeitando a pluralidade e diversidade individual e coletiva e disseminando direitos de existência e permanência sociopolíticas, em prol do desenvolvimento da cidadania em termos de sustentabilidade socioambiental.

- nesse sentido, há um tratamento da BNCC que desqualifica a EA enquanto uma **dimensão integrante da Educação geral** na formação dos educandos, enquanto sujeitos-cidadãos, em vista da complexidade e gravidade dos problemas socioambientais contemporâneos. Tal compreensão foi assegurada pela PNEA (1999), que em seu Art. 2º estabelece a EA como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999). E posteriormente, as DCNEA, no Art. 2º, reconhecem, de maneira explícita, a EA “[...] como uma dimensão da educação, [...] atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, [...] com a finalidade de torná-la plena de prática social e ética ambiental [...]” (BRASIL, 2012a, p. 27), indo além de um simples tema curricular;
- a ausência da expressão EA no texto referente à EI, além de estar em desacordo aos preceitos estabelecidos pela PNEA e pelas DCNEA – que garantem a obrigatoriedade da EA em todos os níveis e modalidades de ensino formal (BRASIL, 1999; 2012a) – reforça o enfraquecimento de práticas educativas orientadas para a formação socioambiental cidadã, desde a EI; e ao mesmo tempo, potencializa o desenvolvimento de práticas pedagógicas de EA pontuais e fragmentadas, descontextualizadas da realidade ambiente das crianças;
- a supressão do termo EA ocorre igualmente no âmbito do Ensino Fundamental, dificultando o desenvolvimento dessa dimensão educativa no currículo escolar da Educação Básica. Cabe ressaltar que, embora expressões como “meio ambiente”¹², “qualidade ambiental”, “diversidade ambiental”, “consciência socioambiental” e “sustentabilidade” sejam mencionadas em algumas passagens do Documento, não há esclarecimentos conceituais e metodológicos sobre seus significados e importância no processo formativo dos educandos. (ANDRADE; PICCININI, 2017; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018). Além disso, como esses termos aparecem

¹² O foco superficial de “meio ambiente” aparece na BNCC, na etapa do Ensino Fundamental, destituindo o *status* de tema transversal, proposto nos Parâmetros Curriculares – Meio Ambiente (1997b) (ANDRADE; PICCININI, 2017; REBEA, 2017) – tema que deve permear toda a prática educacional, desde a EI, na linha de uma visão integrada de meio ambiente, nas suas inter-relações e interdependências quanto aos “[...] os aspectos físicos e biológicos e, principalmente, os modo de interação do ser humano com a natureza, por meio de suas relações sociais, do trabalho, da ciência, da arte e da tecnologia.” (BRASIL, 1997b, p. 15).

sob uma lógica disciplinar – principalmente nas Ciências Naturais e Geografia –, reforça-se uma visão fragmentada do conhecimento, bem como um entendimento limitado das questões socioambientais, contrapondo-se à perspectiva transversal, inter e transdisciplinar, fundamental à prática da EA. (ANDRADE; PICCININI, 2017; BÊZ, 2018);

- igualmente, no Ensino Médio, há um processo limitante de desenvolvimento da EA, segundo a reforma curricular pela BNCC, pois, ao promover a diluição de algumas ciências, nos programas curriculares, flexibilizou a matriz curricular com a oferta de conteúdos heterogêneos de múltiplos interesses, a serem escolhidos por parte de cada educando. Tal estrutura ocasiona “[...] problemas de ordem metodológica nas bases conceituais de cada ciência [...]” (REIS; MARTINS; ROSA, 2017, p. 83), dificultando a articulação entre áreas de conhecimento – a qual possibilitava a transversalidade, inter e transdisciplinaridade do tema Meio Ambiente e, por consequência, a dimensionalidade efetiva da EA.

A quase não-visibilidade da EA na BNCC – considerada, atualmente, o documento referencial da educação escolar brasileira –, associada às problemáticas descritas acima, refletem-se não só nas práticas curriculares, mas na formação docente e nas propostas político-educativas da EA; tal situação enfraquece as políticas educacionais já legalmente estatuídas, como também evidencia interesses políticos neoliberais, cujo objetivo é promover “[...] o afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas.” (ANDRADE; PICCININI, 2017, p. 11). Na contramão dessa intencionalidade político-econômica, a EA visa a problematizar as relações sociais vigentes quanto às questões ecológicas, econômicas, políticas e culturais. A perspectiva transformadora-emancipatória da EA emerge como uma ameaça às políticas neoliberais; por isso, o interesse em fragilizá-la e desmantelá-la é inegável, para silenciar educadores e educandos (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018), no sentido de impedir o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo para construir uma sociedade socioambientalmente justa, democrática e responsável.

Face a essa conjuntura sociopolítica controversa, avança no campo ambiental brasileiro um crescente processo de perdas e retrocessos, que se intensificou a partir de 2019 com o atual governo federal. Movido por uma visão anti-ambientalista

e neoconservadora, o governo brasileiro vem emanando medidas e decretos¹³ que têm fragilizado de modo significativo a EA no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Dentre tais ações, ressalta-se a extinção da Coordenação Geral de Educação Ambiental – do Ministério da Educação e Cultura (SECADI/MEC) –, estruturada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; e do Departamento de Educação Ambiental do MMA, inviabilizando o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental e, por conseguinte, o diálogo entre os dois Ministérios quanto às questões do meio ambiente e EA. (ARRAIS; BIZERRIL, 2020).

Nesses termos, pensar a EA na escola e, nesse contexto, na EI, muito mais que planejar ações pontuais, significa refletir criticamente sobre os problemas anteriormente apontados, para se buscar compreender as raízes dos obstáculos, em perspectiva histórico-cultural e política e, sobretudo, entendendo-se que a prática educativa não é neutra, mas conduzida por intencionalidades sociopedagógicas que orientam as ações em cada perspectiva educacional, evidenciada pela diversidade de discursos e práticas.¹⁴ Tal reflexão requer que se considere “[...] as múltiplas possibilidades de ação pedagógica que devemos

¹³ Para além dessas ações, o Governo vigente extinguiu a Secretaria de Mudanças do Clima, de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável; a Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental; transferiu a Secretaria Nacional de Segurança Hídrica e Conselho Nacional de Recursos Hídricos para o Ministério de Desenvolvimento Regional e o Serviço Florestal Brasileiro para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento - MAPA (MP nº 870/2019, transformada na Lei nº 13.844/2019), favorecendo um esvaziamento do Ministério de Meio Ambiente (MMA). (BOURSCHEIT, 2019; BRASIL, 2019a). Além disso, assinou o Projeto de Lei nº 191/2020, que regulamenta a exploração de atividades econômicas em terras indígenas, tais como mineração, garimpo, extração de petróleo e gás, agropecuária e construção de hidrelétricas para geração de energia (BRASIL, 2020); aprovou o marco regulatório para Agrotóxicos, que valida o Projeto de Lei nº 6.299/2002, cujo objetivo é flexibilizar a Lei Federal de Agrotóxicos (nº 7.802/89), (BRASIL, 2019b), no sentido de afrouxar critérios para a avaliação e classificação de tais produtos químicos, a mais de outras ações anti-ambientalistas. Tais decisões governamentais dificultam, direta e indiretamente, o desenvolvimento da EA crítica, no âmbito da educação formal e não formal.

¹⁴ Lucie Sauvé (2005a) em seu texto **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**, apresenta quinze correntes de EA desde as mais antigas, surgidas nas décadas de 1970 e 1980, até as mais recentes. A identificação de cada corrente foi feita a partir de um conjunto de características: “[...] – a concepção dominante do meio ambiente; – a intenção central da educação ambiental; – os enfoques privilegiados; – exemplo (s) de estratégia (s) ou de modelos (s) que ilustra (m) a corrente [...]” (p. 18). As correntes identificadas pela autora são: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sistêmica; científica; humanista; moral/ética; holística; biorregionalista; praxica; crítica social; feminista; etnográfica; eco-educação; e da sustentabilidade. Tais correntes serão abordadas novamente no capítulo 1 da presente Tese. Vale lembrar que embora cada uma dessas correntes possua características específicas que a distingue das demais, uma não exclui a outra e podem compartilhar características comuns, incorporando [...] a uma mesma corrente, uma pluralidade e uma diversidade de proposições. Por outro lado, uma mesma proposição pode corresponder a duas ou três correntes diferentes, segundo o ângulo sob o qual é analisada.” (Ibidem, p. 17).

construir para que este campo de conhecimento adquira novos focos, experimente novas dinâmicas e defina novas metas a ser alcançadas.”¹⁵ (ORTEGA, 2012, p. 123 - Tradução nossa). Assim, quando os educadores se propõem a pensar sobre a EA na EI cabe-lhes, portanto, buscar novas práticas pedagógicas nas escolas, entre as quais o destaque às experiências em Propriedades Rurais Pedagógicas, na possibilidade de contribuírem para a formação socioambiental cidadã das crianças, desde a mais tenra idade.

Para tanto, torna-se necessário partir do entendimento de conceitos constitutivos, referenciais do objeto da Tese: **EA na EI sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas**. Dessa maneira, de forma sintética, trata-se de enfocar os entendimentos de Educação Ambiental, de Educação Infantil, envolvendo criança e infância e de Propriedades Rurais Pedagógicas.

Enquanto dimensão ambiental da educação escolar, frente aos problemas socioambientais hodiernos em nosso Planeta, a **Educação Ambiental** é essencial ao processo educativo, compreendendo a “[...] esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.” (SAUVÉ, 2005b, p. 317). Segundo Carneiro (1999, p. 04), “[...] trata-se de afirmar as práticas de educação ambiental como integrantes do processo educativo escolar, dado que a EA não constitui um tipo especial de educação, nem pode ser reduzida a uma disciplina curricular.” Logo, valorizar esta relação dos seres humanos com o meio ambiente é compreender que:

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma “educação para...”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente [...]. Mais do que uma educação “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educação ambiental é de fato, fundamentalmente, nossa relação com o meio ambiente. (SAUVÉ, 2005b, p. 317).

A EA, nesses termos, é uma prática sociopedagógica reflexiva e crítica, que “[...] tem o mundo, a realidade-ambiente, como mediador do processo educativo [...]” (DICKMANN, 2015, p. 77); uma prática integrada às realidades socioambientais dos

¹⁵ “[...] las múltiples posibilidades de acción pedagógica que debemos construir para que este campo de conocimiento adquira nuevas tonalidades, experimente nuevos ritmos y precise nuevas metas a las que pretenda arribar.” (ORTEGA, 2012, p. 123).

sujeitos e permeada por ações, diálogos e saberes de caráter transdisciplinar¹⁶, rompendo com a fragmentação do conhecimento, tão presente em nossas escolas. Uma EA “[...] que compreende a sociedade numa perspectiva complexa, em que cada uma de suas partes (indivíduos) influencia o todo (sociedade), mas ao mesmo tempo a sociedade os padrões sociais influenciam os indivíduos” (GUIMARÃES, 2007, p. 89); uma EA responsável e comprometida com a formação humana e cidadã, que oriente e possibilite aos sujeitos:

[...] desenvolverem e redimensionarem valores, atitudes, hábitos e costumes cotidianos, em perspectiva de reconstrução das relações entre os seres humanos e, destes, com a natureza – de forma responsável, cidadã e sustentável, em busca de um maior equilíbrio local e global, atual e futuro. (DICKMANN, 2015, p. 19).

Tal perspectiva da EA, enquanto formação socioambiental cidadã dos educandos, envolve o (re)pensar e o (re)fazer docente que deve acontecer desde a EI, cuja finalidade é promover “[...] o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Segundo Tiriba (2010, p. 02), a EA como “[...] processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida [...]” é urgente e necessária à toda humanidade, desde a primeira infância. Nessa linha, cabe à EI introduzir a EA

[...] para que as crianças sejam estimuladas a construir conhecimentos acerca dos temas socioambientais com intuito de se superar o senso comum, a desenvolver capacidades de se sensibilizar, compreender e repensar a problemática socioambiental e finalmente desenvolver valores socioambientais, como alicerce para as ações dos sujeitos no seu cotidiano e na vida em sociedade. (SAHEB, 2016, p. 145).

Há necessidade, porquanto, de uma compreensão consistente e fundamentada, pelos docentes, não apenas em relação à EA para os dias de hoje, mas também sobre as especificidades que configuram a EI como etapa da Educação Básica e, nesse sentido, ainda sobre as diferenças que permeiam concepções de **criança e infância**. Segundo Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p. 192-193):

¹⁶ “[...] A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu

Criança e infância são conceitos que têm sido configurados como unívocos. Juridicamente, com base também nas ciências biológicas, considera-se criança toda a pessoa na faixa etária entre 0 e 12 anos. Já a infância tem sido construída como um bolsão de sentidos que se sobrepõe a todas as crianças. Trata-se, então, de um conjunto de sentidos normativos que, de maneira geral, prescrevem o seu brincar, o seu tempo, a sua sociabilidade, a estética, a higiene, os hábitos etc. e enfatizam o caráter disciplinar do que é ser criança.

Destarte, a concepção de infância é uma construção histórica, decorrente de processos sociais e culturais e que tem passado por diferentes entendimentos ao longo dos séculos, podendo “[...] apresentar variações [...] de uma sociedade ou de um tempo a outro” (STEARNS, 2006, p. 12), ou ainda, no mesmo espaço cultural, conforme ressaltam Sarmiento e Vasconcellos (2007), na dependência de “[...] variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população.” Nesse sentido, os estudos teóricos de contemporâneos como Ariès (1981), Heywood (2004), Kohan (2005), Kramer (2000; 2002), Kuhlmann Jr. (1998; 2011); Sarmiento (2007; 2013a; 2013b), Schmidt (1997) e Stearns (2006), fornecem importantes subsídios sobre as concepções de infância, numa perspectiva histórico-cultural e sociológica, possibilitando um olhar mais sensível e multidimensional sobre a **criança** na sociedade contemporânea, reconhecendo-a como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 01).

Na relação da EA com a EI, sob o foco da formação socioambiental cidadã da criança, há que se pensar os **espaços da EI**, os quais não se devem limitar às salas de aula, em ambientes fechados. Segundo Klein (2007, p. 32), a criança aprende brincando, interagindo, sentindo e experimentando. Logo, “[...] quanto mais possibilidades lhe forem dadas, quanto mais oportunidades ela tiver de experimentar, tocar, sentir, maiores serão as chances de perceber-se como um ser integrante, dependente e transformador do mundo em que está inserido.” As experiências ao ar livre, em contato com a natureza são, deste modo, fundamentais

objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento [...]” (NICOLESCU, 1999, p.53).

ao desenvolvimento da criança e, por conseguinte, do significado pedagógico da própria EI. (LOUV, 2016; TIRIBA, 2005; 2018a; 2018b).¹⁷ Segundo Tiriba (2010), deve-se considerar:

[...] que a natureza é um organismo vivo. Nós somos parte deste grande organismo. Viver é conhecer, conhecer é viver, num movimento que pressupõe um estado de interação entre seres vivos e meio. Assim, não há um mundo que preexiste e independe de nossas ações, não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Não há separação entre sujeito e objeto: ao nos movimentarmos no mundo, criamos um novo mundo e nos constituímos nele. (TIRIBA, 2010, p. 08-09).

Possibilitar às crianças experiências nessa orientação, pressupõe um novo modo de sentir e pensar a vida e as relações com o mundo e, sob esse foco, apoiá-las a desenvolver o sentimento de identidade terrena e de compreensão humana, isto é, de se colocar no lugar do outro, em um processo de empatia, identificação e solidariedade humana – “[...] sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura [...] e generosidade [...]”, o que implica o desenvolvimento de uma ética da compreensão, que é uma “arte de viver” de modo desinteressado. (MORIN, 2000, p. 95 - 96).

Sob esses pressupostos, vem ganhando destaque as **Propriedades Rurais Pedagógicas**, enquanto espaços complementares ao campo da educação formal e que possibilitam novos olhares e novas propostas educativas. Espaços que outrora eram vistos como locais sem qualquer função pedagógica, no cenário atual têm emergido como lugares de experiências de ensino e de aprendizagem ao ar livre, permitindo às crianças vivências que nem sempre são possíveis no ambiente escolar ou em seus lares – tornando as Propriedades Rurais Pedagógicas espaços significativos para a EA na EI.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

¹⁷ As reflexões desses autores relacionam-se a uma perspectiva de educação pela natureza, ou seja: “O enfoque educativo volta-se para o cognitivo (aprender com coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza).” (SAUVÉ, 2005a, p. 18-19). Embora nossa concepção de EA esteja pautada numa perspectiva crítica, consideramos importante levar em conta essa abordagem, sobretudo, na EI, etapa em que as crianças estão construindo suas primeiras bases de relação com o outro e com o mundo-natureza.

Há cerca de duas décadas, as propriedades das famílias rurais, com produção agrícola e pecuária, passaram a receber um novo foco - educativo e ambiental – na medida em que seus proprietários abriram as portas a grupos de estudantes de diferentes faixas etárias, a fim de mostrar os saberes e fazeres de homens e mulheres do campo. Embora pouco conhecidas e pesquisadas no cenário brasileiro, as Propriedades Rurais Pedagógicas¹⁸ já são objetos de estudo em países europeus como Itália (BERTACCI, 2005; FRANCO; SENNI, 2005; NAPOLI, 2006), França (CAFFARELLI *et al.*, 2010), Espanha (SERANTES, 2005; NAVAS, 2008; SERANTES; BARRACOSA, 2008); Noruega (JOLLY *et al.*, 2004), Portugal (CAMPOS, 2010), Finlândia (RISKU-NORJA; KORPELA, 2009), Estados Unidos (JOSHI; KALB; BEERY, 2006) e Japão (OHE, 2007; 2009). Nesses países, as atividades pedagógicas em propriedades rurais vêm destacando-se em forma de projetos de cooperação entre as escolas e a educação básica – evidenciando a importância desses espaços nos processos de ensino e de aprendizagem, com ênfase em questões socioambientais.

Nesse contexto promissor destacam-se as experiências italianas e norueguesas, as quais geraram conhecimentos relevantes sobre as potencialidades educativas que permeiam as experiências desenvolvidas no âmbito das Propriedades Rurais Pedagógicas e que têm crescido nos últimos anos. Na Itália, segundo Napoli (2006), no ano de 2006, foram identificadas 273 propriedades com perfil pedagógico, destacando-se a região de Emilia-Romagna¹⁹, que no ano de 2000, já contava com 115 propriedades desenvolvendo programas educativos. Desde então, esses programas cresceram consideravelmente, motivando de forma direta documentos legais, visando a legitimar e orientar os proprietários rurais interessados. Como exemplo, cita-se o acordo em Roma, no ano de 2001, entre a Confederação Italiana dos Agricultores (CIA) e o Ministério da Educação da Itália,

¹⁸ Conforme pesquisas realizadas, o termo **Propriedade Rural Pedagógica** difere de um país para outro, conforme o idioma: na França utiliza-se o vocábulo *fermes pédagogiques*; na Itália, *fattorie didattiche*; na Espanha, *granjas escuelas*; em Portugal, *quintas pedagógicas*. Na Noruega, o termo *green care* tem se difundido de modo significativo nos últimos anos, assim como a expressão *the farm as a pedagogical resource*. Nos Estados Unidos e no Japão, utilizam-se as expressões *farms-to-school* e/ou *farms educational*. (KLEIN, 2012).

¹⁹ Nessa região da Itália, mais especificamente em Reggio Emília, a EI tem tido destaque internacional por promover proposta educativa diferenciada, baseada na autonomia e criatividade da criança, enquanto sujeitos participantes e agentes construtores de significados e de aprendizagens. (KINNEY; WHARTON, 2009). A valorização das interações e das experiências é a base desse modelo em correspondência às propostas no âmbito das Propriedades Rurais Pedagógicas.

para desenvolver o projeto “Escolas na propriedade rural”, a fim de trazer crianças e jovens para conhecer o universo agrícola e a história da sua região. (FRANCO; SENNI, 2005).

As potencialidades desses espaços educativos tornaram-se foco de estudos de pesquisadores, que têm buscado elucidar relações entre escolas e propriedades rurais. Segundo D’Agostino (2008), as experiências educativas no âmbito dessas estruturas representam inovação possibilitadora da inserção das novas gerações no mundo rural, por vivências ao ar livre, combinando aprendizagem teórica e prática, a partir de uma estimulante e motivante interação. Nessas experiências, crianças e jovens têm oportunidade de observar o ciclo das estações e da vida, de conhecer o trabalho dos agricultores, a origem dos alimentos consumidos e compreender transformações no meio ambiente, decorrentes das intervenções humanas.

Tais potencialidades, segundo Gurrieri (2008), fazem das Propriedades Rurais Pedagógicas uma oportunidade de conexão entre campo e cidade, favorecendo a comunicação entre agricultores e estudantes; bem como entre produtores agrícolas e consumidores, numa relação saudável para conservar o patrimônio sociocultural e agroalimentar; e também de respeito ao meio ambiente, na medida em que as propriedades rurais devem ser exemplos de sustentabilidade socioambiental. Na análise de Caffarelli *et al.* (2010), a importância das Propriedades Rurais Pedagógicas deve-se ao fato de envolverem objetivos desde aspectos econômicos (possibilidade de rendas complementares) e patrimoniais (preservação do patrimônio histórico-cultural e paisagístico) até sociais (intercâmbio entre o urbano e o rural) e ecológicos (educação ambiental); e com isso, valorizar o papel da agricultura no processo de formação cidadã dos educandos, especialmente no cuidado para com o meio ambiente – em relação aos solos, ao desmatamento, aos rios, às mudanças climáticas, à qualidade dos alimentos etc.

As Propriedades Rurais Pedagógicas constituem, portanto, ambientes educativos valiosos para a Educação Ambiental – o que vem a justificar, em parte, meu interesse por esses espaços, no campo da pesquisa educacional. Um interesse despertado no início da minha Graduação em Pedagogia (2002, UFSM) e cujas motivações também estão associadas à minha infância, vivida no interior do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, compartilho das palavras de Freire (1989, p. 09), para quem a retomada da infância é significativa na compreensão da leitura de

mundo, na particularidade do ser-criança: “[...] a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa.” Assim, considero importante rememorar, sucintamente, condições e eventos desse período, os quais foram decisivos não apenas para a escolha do presente objeto de estudo, mas também para minha formação, enquanto educadora-educanda-pesquisadora.

O contexto geográfico e sociocultural da época emerge como uma condição marcante. Nasci no início da década de 1980, em uma família simples de agricultores, cuja principal fonte de renda era a atividade agrícola. A região era tipicamente rural, com poucas residências e, conseqüentemente, poucos vizinhos. Nossa casa era cercada por árvores frutíferas de diferentes espécies e, nos fundos, havia um grande espaço gramado – que era o potreiro. Ajudar os pais nas tarefas cotidianas era tão importante quanto brincar e ir à pequena escola, distante a cerca de um quilômetro de onde morávamos.

As brincadeiras, na maioria das vezes, aconteciam ao ar livre, em contato com os animais, a terra, as águas do rio que circundava nossa casa, as plantas presentes em cada pedacinho de solo. O mundo que passava diante dos olhos do meu ser-criança era um ambiente de imersão na natureza. Desde subir em árvores, brincar com os animais (cabritos, patos, cães, bezerros etc.), tomar banho de rio e cuidar da horta até as lembranças relacionadas aos sentidos – o sabor das frutas e das verduras colhidas no quintal de casa; o cheiro da grama cortada, da terra molhada, das azaleias e dos jasmims, da mata depois da chuva, das folhas do tomateiro, da bergamoteira, do chá de poejo; o som dos pássaros e das cigarras cantando; o brilho dos vaga-lumes durante as noites de verão – tudo faz lembrar-me de uma infância assinalada por uma rica relação criança-natureza.

As experiências que marcaram essa infância no meio rural tornaram-se indelévels e basilares durante toda minha trajetória acadêmica e profissional, influenciando e determinando, em certo grau, escolhas e projetos, reflexões e ações. Assim, quando rememoro momentos de minha Graduação em Pedagogia, sobretudo, aqueles relacionados às práticas docentes, encontro-me uma educadora-educanda incomodada com a realidade escolar, em que escola e vida pareciam universos paralelos, da mesma forma que teoria e prática, meio ambiente e educação, criança e natureza.

Nesse período, participei como voluntária de um projeto de extensão²⁰ em uma escola pública no município de Santa Maria, RS, cuja proposta consistia em desenvolver jogos e brincadeiras com crianças da pré-escola, especialmente ao ar livre. No decorrer do Projeto, fui percebendo que a sala de aula²¹ e a pracinha da escola eram os únicos espaços utilizados pela maioria dos professores para as atividades educativas. Por sua vez, as questões socioambientais eram pouco discutidas, estando presentes em atividades pontuais.²² Nos diálogos durante as brincadeiras e jogos propostos, as crianças demonstravam pouco conhecimento em relação à origem dos alimentos, ao ciclo da vida dos animais etc., embora tais temas estivessem no quadro de conteúdos desenvolvidos pelas professoras. Tais constatações causaram-me inquietação, instigando questionamentos acerca das práticas escolares e, por contraste, quanto a reflexões sobre conhecimentos e aprendizagens que as crianças poderiam estar desenvolvendo em outros espaços educativos, para além dos muros escolares.

Movida por essas inquietações e por inconformidade com os encaminhamentos da prática escolar, no ano de 2004 pesquisei em *sites* da *Internet* sobre espaços educativos ao ar livre, levando-me ao conhecimento da propriedade rural Quinta da Estância Grande, localizada no município de Viamão, RS. A propriedade oferecia atividades educativas para crianças, de diferentes faixas etárias, com ênfase na EA. Na ocasião, eu fazia parte do grupo de pesquisa **Turismo e Desenvolvimento**, do Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (UFSM), que me possibilitou as primeiras reflexões sobre a função educativa das propriedades rurais. Nessa época, praticamente não havia estudos acadêmicos no Brasil que tratassem desse tema. Ainda assim, na minha leitura de mundo as propriedades rurais já representavam um espaço educativo

²⁰ Era o projeto **Aprender Brincando: a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil**, com duração de dois anos (2003-2004) e atividades uma vez por semana, no período vespertino, em escola na periferia de Santa Maria. A proposta consistia em auxiliar a professora até o intervalo/recreio e, posteriormente, desenvolver atividades lúdicas.

²¹ No âmbito da EI, essa expressão vem sendo substituída pelo termo sala de atividades (BRASIL, 2006) ou sala de referência (BRASIL, 2013c), para diferenciar-se da “[...] tradicional sala de aula do Ensino Fundamental.” (EVANGELISTA, 2020, p. 177). Embora considerando-se a mudança de nomenclatura, ainda pouco conhecida pelos profissionais que atuam na EI, inclusive, não havendo muitas referências nesse sentido, nesta Tese optou-se por manter a expressão **sala de aula**.

²² As atividades de Educação Ambiental limitavam-se, geralmente, ao Dia da Árvore; a projetos sobre os mamíferos; ou a atividades como a plantação de sementes de feijões em copinhos com algodão, a colagem e pintura de folhas, a realização de desenhos com imagens de plantas e animais.

com inúmeras potencialidades, religando educação e vida, criança e natureza – relações essenciais à formação humana.

Dentro dessa conjuntura, logo após a Graduação de Pedagogia, iniciei, em 2006, a Especialização em Educação Ambiental, quando realizei um estudo²³ com propósito de analisar as ações pedagógicas desenvolvidas em EA para a EI, na citada Quinta da Estância Grande (Viamão, RS). O projeto de pesquisa intencionava buscar novas alternativas sociopedagógicas, que contribuíssem para a prática educativa na EI, sobretudo na relação com EA, tendo em vista as características dessa etapa da Educação Básica. Tal estudo possibilitou-me conhecer *in loco* as propostas educativas desenvolvidas nessa Propriedade Rural Pedagógica. As informações coletadas e posterior análise revelaram que as atividades desenvolvidas em cada projeto proposto para as turmas de EI, possibilitavam às crianças diferentes vivências em contato com a natureza, favorecendo-lhes a investigação e a experimentação, em situações reais. Essas situações instigavam a curiosidade das crianças, além de lhes oportunizar experiências que estimulavam os sentidos.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa – a partir das entrevistas semiestruturadas com os monitores²⁴ – referia-se à relação entre a maneira como as crianças interagem durante as experiências na propriedade e a prática pedagógica das professoras. De acordo com os entrevistados, “[...] nas escolas onde a professora [...] costuma estimular os alunos a opinarem, argumentarem, [...] sobre questões ambientais [...] a turma, na maioria das vezes, interage mais, participa e questiona” (KLEIN, 2007, p. 65); por outro lado, “[...] nas escolas onde a professora [...] costuma elaborar suas atividades sem um devido planejamento [...], as crianças são mais desatentas e, geralmente, questionam menos.”²⁵

Do mesmo modo, esses monitores destacaram que as ações desenvolvidas nesse local só poderiam alcançar objetivos efetivos se os

²³ Monografia intitulada **Educação Ambiental na Educação Infantil: um estudo de caso da Fazenda Quinta da Estância Grande – Viamão/ RS**, apresentada em 2007, como requisito para a obtenção do título de especialista em Educação Ambiental, pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

²⁴ Em 2007, ano em que a pesquisa de campo foi realizada na Propriedade Quinta da Estância, havia um quadro de 60 monitores que desenvolviam projetos e atividades com crianças da Educação Básica, sendo que cinco desses monitores atuavam especificamente com turmas da EI. Dos cinco, quatro eram formados em Biologia e um em Agronomia e todos possuíam cursos de capacitação oferecidos pela Fazenda Quinta da Estância.

professores fizessem um trabalho posterior com as crianças, no sentido de incentivá-las a pensar a respeito do que fora vivenciado durante a visitação:

[...] para que essas ações alcancem resultados efetivos em longo prazo, é necessário que os professores de Educação Infantil, responsáveis pelas turmas que visitam a Fazenda, participem ativamente durante o passeio, no sentido de incentivar as crianças a questionar e expressarem suas opiniões [...]. A realização desse tipo de atividade é importante; contudo se não ocorrer uma posterior intervenção com o objetivo de promover uma reflexão sobre o que fora vivenciado, esta experiência torna-se insuficiente para promover mudanças de determinados valores e atitudes relacionados ao ambiente. (KLEIN, 2007, p. 72).

Assim, essa primeira experiência acadêmico-científica tornou-se o ponto de partida para minha caminhada no rumo da pesquisa educacional, aguçando uma crescente curiosidade epistemológica, envolvendo Propriedades Rurais Pedagógicas e o campo da EA – caminhada que foi retomada em 2010, em nível de Mestrado. Antes, porém, torna-se importante destacar alguns aspectos relacionados com minha trajetória profissional, enquanto educadora-educanda, iniciada em uma escola de EI no município de Campo Bom, RS, em 2007. A relevância desses fatos justifica-se pelos inúmeros aprendizados, marcados por erros, ilusões e incertezas – parafraseando Morin (2000) – relacionados ao fazer docente, à relação educador-educando e aos processos educativos na EI, incluindo aqueles relacionados à EA.

A experiência pessoal, nesse contexto, foi marcante na constituição do meu **ser-professora**, condição que Tardif (2002) tem defendido em seus estudos. De acordo com o autor, o saber docente é plural e heterogêneo, oriundo de várias fontes, numa perspectiva de temporalidade; sua construção dá-se progressivamente: os saberes da formação profissional, adquiridos nas Escolas Normais (Magistério) e Faculdades de Ciências da Educação; os saberes pedagógicos, que compreendem as concepções oriundas de reflexões sobre a prática educativa; os saberes disciplinares, relacionados aos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, dos programas escolares, estruturados com objetivos, conteúdos e métodos; e por fim, os saberes da experiência, constituídos e estruturados na prática cotidiana de ser professor, compreendidos como essenciais no processo de formação docente. (TARDIF, 2002).

²⁵ KLEIN, 2007, loc. cit.

Portanto, formamo-nos educadores ao longo de toda nossa trajetória profissional, num processo contínuo e permanente, que deve ser mediado pela prática e pela reflexão sobre a prática, reforçando assim, a perspectiva freireana, quanto ao processo formativo que se dá durante toda a vida dos sujeitos. (FREIRE, 1991). E ter as salas da EI como meu primeiro “chão”, nesse processo de se formar educador, possibilitou-me vivenciar as dificuldades e os desafios que permeiam as práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, relacionadas, sobretudo, à EA.

Recordo-me, dentre todos os projetos e atividades com as crianças, das questões ambientais presentes em minha prática educativa. Havia, pois, no meu íntimo, um desejo latente de proporcionar àquelas crianças diferentes vivências de contato com a natureza²⁶, no intuito de despertá-las para o meu próprio amor pela natureza – pelos animais, pela terra e a vida que experienciei desde a infância. Assim, busquei sempre desenvolver projetos de EA em torno de tais experiências²⁷. Contudo, por mais que me esforçasse, as ações realizadas pareciam não atingir meus objetivos, o que na época se explicava – na minha interpretação – por problemas de infraestrutura da escola, em termos da deficiência de recursos pedagógicos para as atividades, tal como imaginadas; e pela falta de envolvimento da comunidade escolar e, até mesmo, pelo desinteresse das crianças pela temática ambiental.

Nessa época, não percebia – assim como a maioria dos educadores – que o problema central decorria de uma visão fragmentada e reduzida da realidade e da relação ser humano e natureza – o que influenciava e conduzia (consciente ou inconscientemente) nossa prática escolar. Assim, mesmo diante de evidências e de muitas leituras nas disciplinas da Graduação em Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação Ambiental, não percebia que “[...] os educadores, apesar de bem-intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática

²⁶ Nessa época, a perspectiva naturalista de EA prevalecia em minhas práticas. Havia nesta visão, elementos muito próximos às concepções de Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778), para quem “[...] o homem está ‘junto com’ e ‘na’ natureza e mantém para com ela um sentimento subjetivo, que lhe permite preservá-la, ao mesmo tempo em que faz um distanciamento para construir sua liberdade [...]”. (CARVALHO; GRÜN; TRAJBER, 2006, p. 15).

²⁷ A horta escolar sempre esteve presente em meus planejamentos e projetos, do mesmo modo que as caminhadas pelo bairro, as visitas a espaços ao ar livre (praças e bosques) e as atividades envolvendo confecção de brinquedos com sucata.

informada pelos paradigmas da sociedade moderna.” (GUIMARÃES, 2007, p.88). Somente foi possível entender essa questão, muitos anos depois, quando iniciei meus estudos de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (2017).²⁸

Por conseguinte, alcancei um avanço cognitivo no sentido de compreender que a EA constitui uma dimensão da educação e não uma área à parte, a ser desenvolvida no currículo escolar. Do mesmo modo, o entendimento, com base em Edgar Morin (2003a, p. 26), de que: “[...] é preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une [...]”, na perspectiva de construir um ensino que seja capaz de religar os saberes, por meio de uma verdadeira reforma do pensamento. Para Morin:

A reforma do pensamento pode despertar as aspirações e o sentido da responsabilidade inata em cada um de nós, pode fazer renascer o sentimento de solidariedade, mais explícito em alguns, mas que existe potencialmente em qualquer ser humano. Neste sentido, a reforma de pensamento e a reforma do ensino não são os únicos elementos que podem agir, mas representam um elemento constitutivo essencial. (MORIN, 2015, p. 134).

A compreensão dessas questões foi decisiva na construção do meu projeto de Tese, possibilitando-me a constituição de outra leitura da realidade e do mundo em que vivemos. Todavia, antes da entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2017, cabe retomar o estudo realizado em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural²⁹, acerca das Propriedades Rurais Pedagógicas e suas contribuições no âmbito da Educação, permitindo-me

²⁸ As discussões e leituras realizadas nas disciplinas desse Programa de Pós-Graduação foram essenciais no processo de conscientização temática, em especial pelas disciplinas: “A dimensão ambiental da educação escolar” ministrada pelas professoras Sônia Maria Marchiorato Carneiro e Marília Torales Campos de Andrade (primeiro semestre/2017); “Tópicos especiais em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano I I - Interculturalidade e humanidades na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire”, ministrada pela professora Sonia Maria Chaves Haracemiv (segundo semestre/2017); e o “Seminário Avançado: Pedagogia, Complexidade e Educação” do professor Ricardo Antunes de Sá (março e abril/2018). Todas foram fundamentais para o meu processo formativo enquanto educadora-educanda-pesquisadora, na medida em que possibilitaram novos olhares sobre a relação sociedade-natureza e a EA.

²⁹ Mestrado em Desenvolvimento Rural realizado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e que resultou na elaboração da Dissertação: **Turismo Rural Pedagógico e a Função educativa das propriedades rurais: uma análise a partir do Roteiro Caminhos Rurais de Porto Alegre - RS e do Projeto Viva Ciranda, Joinville –SC**, defendida em 2012.

compreender com mais clareza as características desses espaços educativos. Ressalta-se, como já enfocado, que o interesse pela temática surgiu a partir dos resultados evidenciados na pesquisa realizada em nível de Especialização e que ganhou novos contornos durante minha experiência como professora de EI – sobretudo, por visualizar as Propriedades Rurais Pedagógicas em suas possibilidades de tornar o ensino e a aprendizagem escolares mais dinâmicos e significativos e que pudessem ir além dos muros da escola.

O objetivo da referida pesquisa de Mestrado concentrou-se na descrição e análise das atividades de turismo rural pedagógico³⁰ desenvolvidas no âmbito das propriedades rurais, tendo como enfoque a sua adequação, enquanto prática educativa complementar ao ensino escolar. Para compreender as suas características, além da pesquisa bibliográfica, foram analisadas onze propriedades rurais pedagógicas, na Região Sul do Brasil: o Projeto 'Viva Ciranda'³¹, de Joinville (SC), envolvendo seis propriedades (Agrícola da Ilha, Propriedade da Família Schroeder, Sítio Vale das Nascentes, Apiário PFAU, CTG Chaparral e Propriedade Ango Kersten); e o Projeto Roteiro Caminhos Rurais de Porto Alegre³² (RS), com cinco propriedades (Sítio do Tio Juca, Sítio dos Herdeiros, Sítio do Mato, Sítio Recanto das Pedras e Granja Santantonio). Na pesquisa de campo optei pela observação sistemática das experiências educativas e por entrevistas semiestruturadas, com onze proprietários e vinte e

³⁰ Conjunto de atividades práticas realizadas no âmbito das propriedades, na agricultura e na pecuária, como recurso educativo e resultando em novas funções dos espaços, recursos e atividades existentes (horta, matas, rios, plantações, galpões, equipamentos agrícolas, ordenha etc.). (KLEIN, 2012).

³¹ O **Projeto Viva Ciranda** compreende uma proposta de turismo rural pedagógico desenvolvida no município de Joinville, na região nordeste do Estado de Santa Catarina. Oficialmente inaugurado em março de 2011, o Projeto começou a ser idealizado em 2010, por uma equipe de profissionais da Fundação de Promoção e Planejamento Turístico de Joinville (PROMOTUR). O Projeto inicial contava com seis propriedades rurais, que ofereciam às escolas roteiros educativos, com uma série de atividades práticas (KLEIN, 2012) e, atualmente, esse número foi ampliado para treze propriedades.

³² O **Roteiro Caminhos Rurais de Porto Alegre** compreende uma proposta de turismo rural desenvolvida nas áreas rurais da zona sul do município de Porto Alegre. Estruturado formalmente em 2005 pela Secretaria Municipal do Turismo de Porto Alegre, em parceria com a Associação Rio-grandense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Extensão Rural de Aprendizagem Rural (SENAR), o Projeto passou por modificações ao longo dos anos, recebendo apoio e investimentos do Ministério do Turismo (MTur) e ganhando maior visibilidade. Em 2010, o Projeto envolvia 31 empreendimentos distribuídos em onze bairros, localizados na Zona Sul e, destes, foram identificadas 5 propriedades *que* desenvolviam atividades de caráter educativo, voltadas especificamente para o público escolar (KLEIN, 2012).

duas professoras³³, responsáveis pelas turmas que visitavam essas propriedades, entre julho e novembro de 2011. Os resultados do estudo evidenciaram que as onze propriedades rurais pedagógicas apresentavam roteiros distintos, numa série de experiências educativas em contato com a natureza, desde a realização de trilhas, o plantio e colheita de hortaliças e frutas até o passeio de carreta puxada por trator e contato com diferentes animais. Essas experiências, pelas crianças, nesses espaços educativos permitem-lhes experiências sensoriais e de sensibilização para com a natureza; do relacionar-se com o outro e com o ambiente; e de compreender os seres humanos enquanto parte indissociável e interdependente da natureza. (KLEIN, 2012).

Outro aspecto importante, constatado na pesquisa, foi a ênfase dos proprietários nas questões socioambientais, durante suas falas e explicações no decorrer das experiências desenvolvidas. Assim, além de explicar a produção agrícola (preparo da terra, técnicas de plantio e manejo, sistema de irrigação, tipos de culturas e épocas de plantio, cuidados necessários no momento do plantio, degustação e produção orgânica), eles também enfocavam os impactos ambientais decorrentes da agricultura convencional; a importância da preservação das matas ciliares; o ciclo das águas; as espécies nativas de plantas e pássaros e sua importância para os ecossistemas locais; e o cuidado com os animais e plantas. (KLEIN, 2012).

Esse conjunto de aspectos revelam as potencialidades das Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto espaços favoráveis a uma EA crítica – responsável e comprometida com a sustentabilidade da vida. No entanto, foram constatados alguns desafios, sobretudo relacionados à postura das professoras. Nas entrevistas realizadas com as mesmas, verificou-se um discurso que apontava questões relevantes ao caráter educativo desses espaços³⁴; contudo,

³³ Das 22 professoras entrevistadas, 14 atuavam em escolas municipais de Joinville e 08, em escolas particulares de Porto Alegre. Quanto à formação das entrevistadas, as docentes do município de Joinville eram formadas em Pedagogia e atuavam nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental; já, as professoras de Porto Alegre tinham formação inicial diversa (Geografia, Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia), sendo que cinco delas atuavam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

³⁴ Nem todas as falas das professoras, na íntegra, constam na Dissertação; foram citadas, porém, no artigo **“Turismo rural pedagógico como prática educativa que favorece a aprendizagem: a impressão de um grupo de professoras”** (KLEIN; SOUZA, 2015), que constitui um recorte da Dissertação. Dentre as falas das professoras que ressaltam o valor educativo das Propriedades Rurais Pedagógicas, estão: - “Eu acho que é super válido, pois os alunos vêm de uma realidade

durante as atividades, nas propriedades, constatou-se uma posição passiva, de ouvintes, por parte dessas professoras. Não havia muitas intervenções, no sentido de contextualizar e problematizar o que estavam vivenciando e, assim, possibilitar às crianças, no seu nível, um olhar criterioso sobre a realidade ambiente, quanto a aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais – essenciais para uma EA crítica.

Assim, para que essas práticas sejam efetivas para além de simples vivências nesses espaços, é imprescindível que os (as) professores (as), sob o foco da práxis pedagógica, planejem as atividades relacionadas às propriedades rurais pedagógicas, enquanto espaços educativos e, nesse sentido, possam – antes, durante e após as visitas – desenvolver uma experiência significativa quanto à formação socioambiental cidadã das crianças. Sob esse foco, o conhecimento das Propriedades Rurais Pedagógicas e o reconhecimento das suas potencialidades, pela instituição escolar, em conexão com a EA, constituiu o problema inicial que deu base à elaboração da presente proposta de pesquisa, em nível de Doutorado³⁵. Para tal, delimitou-se o campo de pesquisa à EI, por ser a primeira etapa da Educação Básica e quando a criança já pode e deve apreender e compreender questões relativas ao meio ambiente.

O recorte espacial, por sua vez, concentra-se nos Centros de Educação Infantil de Joinville, Santa Catarina. O município é sede do Projeto Viva Ciranda, que

completamente diferente e são poucos os que têm o contato direto com o meio ambiente, de conhecer os animais [...] eles podem não usar aquele conhecimento das aves, por exemplo, nesse ano, mas no ano que vem eles vão estudar, então vão lembrar-se do que viram aqui, a vivência sempre é importante (Profa. do 5º ano, em visita ao Sítio do Mato, do Roteiro Caminhos Rurais de Porto Alegre); - “Sem dúvida, podem sim ser consideradas como práticas educativas, pois estão bem dentro do que eu trabalhei com eles na sala de aula, com os conteúdos, desde a parte do lixo, até a parte ali das nascentes [...]” (Profa. do 4º ano, em visita à Propriedade Vale das Nascentes, do Projeto Viva Ciranda, Joinville); - “Eu acho que o que eles viveram lá, junto com o que nós trabalhamos aqui, é um tipo de atividade que eles nunca vão esquecer, e a gente percebe isso até pelo depoimento dos pais. Eles em casa querem ajudar os pais na horta, os que não têm, convenceram os pais a fazer as mudinhas de alface que sobraram, também quiseram levar para casa, para plantar, cuidar [...]” (Profa. do 3º ano, em visita à Propriedade da Família Schroeder, do Projeto Viva Ciranda, Joinville). (Ibid., p. 182).

³⁵ Ressalva-se que antes de iniciar o Doutorado, entre os anos de 2012 e 2016, atuei como docente não apenas na Educação Infantil (Novo Hamburgo, RS, 2012), mas também como professora de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental (Florianópolis, SC, 2013; 2015 e 2016), professora orientadora em um curso de especialização para professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (São Paulo, 2014) e professora de Pedagogia no curso de Licenciatura em Física (Jaraguá do Sul, SC, 2016). Todas estas experiências foram significativas para a compreensão da necessidade de uma formação docente (inicial e continuada), pautada na perspectiva crítica e emancipatória, à luz de Paulo Freire (2001), e que também são basilares na elaboração do projeto de Tese.

atualmente conta com 13 propriedades rurais pedagógicas³⁶, destacando-se como uma das poucas experiências no Brasil, envolvendo propriedades rurais e escolas. Dada a parceria entre a Secretaria da Educação Municipal de Joinville e o Projeto Viva Ciranda, diversas escolas municipais de ensino fundamental e Centros de Educação Infantil do Município têm desenvolvido, no início de cada ano letivo, propostas de ensino e aprendizagem via projetos com visitas pedagógicas às propriedades rurais. Muitas destas instituições de ensino faziam essas visitas desde 2011, quando o Projeto Viva Ciranda foi inaugurado³⁷. Tais antecedentes justificam, portanto, a escolha deste Município para a realização da pesquisa de campo.

Com base nesses dados, foi realizado no segundo semestre de 2017, um estudo exploratório em quatro Centros de Educação Infantil (CEIs)³⁸ de Joinville, SC, que visitaram propriedades rurais pedagógicas neste período. O objetivo era verificar a ação didático-pedagógica das professoras da EI durante as visitas a esses espaços, quanto à EA. As turmas observadas vinham dos bairros Pirabeiraba, Aventureiro, Itinga e Itaum de Joinville, tendo entre 20 e 25 crianças, de 5 a 6 anos, acompanhadas de 2 a 4 professoras. As visitas de duas horas em média, ocorriam nas propriedades: Família Wiezbicki, localizada na Estrada Mildau; Recanto dos Pássaros, na Estrada Comprida; Sítio da Vó Bia, na Estrada Izack; e Agrícola da Ilha, no bairro Jardim Sofia.

A partir de observações e diálogos com as docentes das turmas, constatou-se a mesma posição passiva, como na pesquisa de Mestrado. Durante os roteiros educativos, conduzidos pelos proprietários, foram observadas situações que envolviam questões socioambientais – contato com os animais e trilhas pelas matas ciliares, participação na confecção de biscoitos e até nas

³⁶ Cada propriedade contempla uma temática específica: Agrícola da Ilha (produção de *hemerocallis*); Apiário Pfau (criação de abelhas e produção de mel), Vale das Nascentes (nascentes de água e Mata Atlântica); CTG Chaparral (criação de cavalos); Ango Kersten (produção de melado e Museu Rural), Família Schroeder (produção de hortaliças e criação de pequenos animais); Recanto das Arroeiras (produção de arroz); Família Roos (produção de geleias e panificação); Rancho Alegre (contato com pequenos animais, pomar e horta); Sítio Vó Bia (atividades ao ar livre), Vale do Ouro (produção de biscoitos e aves domésticas) e Sítio Canto dos Pássaros (Trilhas ecológicas e pequenos animais).

³⁷ Informações obtidas a partir de conversas com a pedagoga e coordenadora do **Projeto Viva Ciranda**. De acordo com ela, nos últimos quatro anos, o Projeto recebeu três ônibus para o transporte gratuito das crianças até as propriedades rurais. Os ônibus, doados por empresas de transporte coletivo da Região, têm facilitado as visitas dos escolares às propriedades.

³⁸ Para a realização do estudo exploratório, buscou-se junto à Coordenadora do **Projeto Viva Ciranda**, a agenda de visitas dos CEIs às propriedades rurais. De agosto a novembro muitos CEIs realizaram visitas às propriedades; como a Coordenadora queria estar presente durante minhas observações, fizemos um cronograma de acordo com a disponibilidade de ambas.

brincadeiras livres, no gramado – favoráveis ao desenvolvimento da EA. Nada, porém, foi problematizado pelas professoras. As preocupações concentraram-se nos aspectos comportamentais das crianças: “não gritem”, “não falem alto”, “não empurra”, “presta a atenção”, “não mexa aí”, “vai devagar”, “não suba aí”, “fiquem perto da profe”, ou no registro fotográfico das situações – deixando de lado as possibilidades de reflexão problematizadora, em forma de perguntas dialogais, com as crianças, sobre o que estavam vivenciando.

Desse modo, fica evidente que as atividades nas propriedades rurais pedagógicas são encaradas mais como um lazer, um passeio, uma recreação ao ar livre; e não como uma oportunidade concreta de ensino e de aprendizagem escolar, em um espaço profícuo para a EA. Da mesma forma, constatou-se nesse estudo exploratório, uma visão ativista e conservacionista de EA. Em conversa com as professoras responsáveis pelas turmas, durante as visitas, verifiquei que a EA faz parte da rotina escolar na EI, a partir de projetos e atividades, como por exemplo, a horta escolar e a confecção de brinquedos e objetos com materiais recicláveis. Observou-se que a preocupação maior centrava-se no desenvolvimento de habilidades e comportamentos de conservação (não jogar lixo no chão, não desperdiçar água etc.), sem problematizar os fatos e situações – aspecto fundamental para que as crianças reflitam, segundo sua faixa etária, sobre sua realidade socioambiental.

Essas constatações evidenciam a necessidade de que as docentes repensem as experiências pedagógico-didáticas em propriedades rurais na conexão com a EA, dado o valor desses espaços na conscientização socioambiental cidadã das crianças.

Em virtude da pandemia pelo COVID-19, declarada oficialmente em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), foram tomadas medidas de prevenção para controle e contenção de riscos à saúde das populações. Os estabelecimentos de ensino, públicos e privados no Brasil, suspenderam as aulas³⁹ presenciais a partir do dia 20 de março. Nesse contexto de crise, pelo

³⁹ Cabe observar que na EI, a expressão “aulas” vem sendo substituída pelo termo “propostas pedagógicas”, conforme indica o Art. 9º das DCNEI (2009a, p. 04): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências [...]”. Contudo, optou-se por manter o termo **aulas**, uma vez que se refere a todas as etapas da Educação Básica (EI, EF e EM), as quais, no contexto da Pandemia, ficaram suspensas por tempo indeterminado.

crescente número de pessoas infectadas e vítimas fatais no País, o setor educacional deparou-se com um cenário de incertezas, sobretudo, pela imprevisão do retorno às aulas presenciais, o que exigiu, por parte dos gestores municipais, estaduais e federais – em colaboração com as instituições de ensino – a reformulação e estruturação do currículo em curso e das práticas educativas, com o desenvolvimento de estratégias mediante o ensino remoto, para garantir na medida do possível, o andamento do calendário letivo de 2020.

Tal situação implicou mudanças no desenvolvimento da Pesquisa de Campo que, inicialmente, previa encontros presenciais com as docentes e experiências pedagógicas com as crianças, em uma propriedade rural pedagógica; e passou a ser uma pesquisa virtual somente com as docentes.

1.2 QUESTÃO, OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

A partir das reflexões anteriores, cabe a seguinte questão de pesquisa: - **como uma propriedade rural pedagógica pode contribuir ao desenvolvimento da EA na EI, em vista da formação socioambiental cidadã de crianças pequenas⁴⁰?**

Na condução processual dessa questão de pesquisa, os objetivos foram:

1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar o desenvolvimento de processos reflexivos e do planejamento de experiências pedagógicas⁴¹ de EA na EI, pelas docentes, em conexão com propriedades rurais, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças pequenas.

⁴⁰ De acordo com o Art. 30 da LDB n. 9394/96, “[...] A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 2017b, p. 22). A partir dessa orientação, a BNCC estabelece dois grupos distintos de crianças: os bebês (0 a 1 ano e 6 meses), as bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). (BRASIL, 2017a).

⁴¹ Ações vividas integralmente, orientadas pelos sentidos e pelo processo de despertar da curiosidade, da sensibilidade, da criatividade e da compreensão do mundo e da vida, envolvendo simultaneamente corpo e mente. Tal entendimento tem como referência Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1987; 2011), cujos conceitos sobre **experiência** serão retomados e aprofundados no Capítulo 2 da presente Tese.

1.2.2 Objetivos Específicos

- 1) Realizar um diagnóstico das professoras envolvidas na Pesquisa quanto à vida profissional e pessoal, especialmente em relação à EA-EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas.
- 2) Construir com as professoras da EI um referencial teórico-metodológico da EA crítica, com vistas a orientar a prática pedagógica.
- 3) Planejar experiências pedagógico-didáticas de EA na EI, em conexão com as propriedades rurais.
- 4) Analisar com as professoras da EI o planejamento de possíveis experiências pedagógico-didáticas de EA a serem desenvolvidas em propriedades rurais pedagógicas.
- 5) Avaliar avanços teórico-práticos das docentes mediante o processo da Pesquisa Colaborativa.

O foco de objetivos da pesquisa demanda um método que possibilite o diálogo entre pesquisador e docentes da EI, acerca da prática educativa, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas e a EA. Para tal, justifica-se a opção por uma **Pesquisa-Ação Colaborativa**, por ser modalidade de investigação que tem como princípio a participação ativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa (IBIAPINA, 2008). Assim, trata-se de um método investigativo que requer o engajamento entre os participantes:

[...] no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará estes profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade. (IBIAPINA, 2008, p. 22).

A Pesquisa-Ação Colaborativa, nesse sentido, emerge como uma prática social que permite a criação de contextos reflexivos e, nessa linha, formativos – tornando-se assim, uma estratégia investigativa que assume como dinâmica

mediadora “[...] a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades [...]” (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016, p. 66) de transformação da realidade socioeducativa.

Nesse horizonte, a Pesquisa-Ação Colaborativa emerge como importante método investigativo, mediante o diálogo entre os sujeitos pesquisadores, para o desenvolvimento da práxis pedagógica, em vista da tomada de consciência em relação aos erros e ilusões que permeiam as concepções de mundo e as próprias ações pedagógicas da pesquisadora e das professoras – no contexto da construção de novos caminhos socioeducativos no processo da educação escolar. Para tanto, procedimentos metodológicos como observações e entrevistas são importantes, porém não suficientes. Diante disso, entram em foco os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), pautados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire. De acordo com Freitas e Henz (2016, p. 33), o que torna esta metodologia um diferencial é que, através do diálogo-problematizador, é possível “[...] proporcionar espaços-tempos de reflexão crítica sobre o ato educativo, com um coletivo de pessoas, professores e/ou estudantes, com base nas questões levantadas pelo grupo, a partir de seus problemas reais.”

A Pesquisa-Ação Colaborativa, portanto, possibilita uma práxis educativa que favorece a formação socioambiental cidadã das crianças, respeitando suas especificidades e necessidades e tendo como espaço educativo não apenas a sala de aula, mas também as Propriedades Rurais Pedagógicas, em sua potencialidade para experiências múltiplas relacionadas a uma EA crítica.

1.3 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

- i. A compreensão da crise socioambiental hodierna demanda entender a relação sociedade-natureza ao longo do processo sócio-histórico-cultural da humanidade, a partir das concepções de mundo na sucessão das épocas (COLLINGWOOD, 1950; CARNEIRO, 2006; AGOGLIA, 2010; LEFF, 2015);

- ii. Urgência de superação do pensamento fragmentado e disjunto por um pensamento que una e religue os saberes, na análise e avaliação da condição terrestre e humana (MORIN, 2000; 2003c);
- iii. O ser humano é social, histórico, cultural e político, relacional, inacabado e multidimensional, simultaneamente cósmico, físico, biológico e espiritual (FREIRE, 1987; 1981; 2001; MORIN, 2000; 2003a; 2003b; 2015);
- iv. A necessidade atual de uma educação humanista, crítica e transformadora, permeada por uma prática contextualizada, capaz de promover a emancipação dos educandos e a compreensão das complexidades sociais, culturais, históricas e planetárias (FREIRE, 1987; 2001; MORIN, 2015);
- v. A dimensão ambiental da educação como um elemento constitutivo e indissociável do processo educativo escolar (CARNEIRO, 1999; GUIMARÃES, 1995; SAUVÉ, 2005b);
- vi. EA enquanto uma práxis sociopedagógica na formação socioambiental cidadã dos educandos em compromisso com a transformação da realidade ambiente (FREIRE, 1981; GUIMARÃES, 1995; 2007);
- vii. Rompimento, pelos docentes, da “armadilha paradigmática” que conduz e orienta (consciente ou inconscientemente) suas práticas escolares, por uma práxis educativa crítica e transformadora (GUIMARÃES, 2012; 2011);
- viii. O professor como sujeito ativo, imerso em conhecimentos e saberes provenientes de diferentes fontes, em perspectiva temporal e heterogênea, na formação de sua identidade em processo contínuo e permanente (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1999);
- ix. A EI como primeira etapa da Educação Básica e numa perspectiva de desenvolvimento integral da criança, pela sua formação socioambiental cidadã em situações contextualizadas e problematizadoras (BRASIL, 2012a; 2013a; SAHEB, 2016);

- x. A criança como um sujeito histórico, social e cultural, com necessidades próprias e características específicas, segundo concepção de infância construída histórica e culturalmente e a ser assumida nos processos educativos da primeira infância (ARIÈS, 1981; KRAMER, 2000; 2002; SARMENTO 2005; 2013a; 2013b);
- xi. Experiências ao ar livre, em contato com a natureza, como essenciais ao desenvolvimento da criança para sua compreensão da natureza e da relação sociedade-natureza (ROUSSEAU, 1995; TIRIBA, 2005, 2018a, 2018b; LOUV, 2016);
- xii. Propriedades Rurais Pedagógicas como espaços de experiências de ensino e de aprendizagens socioambientais e, nesse sentido, espaços educativos potencializadores da EA crítica (CAFFARELLI *et al.*, 2010; KLEIN, 2012; FRANCO; SENNI, 2005);
- xiii. Pesquisa-Ação Colaborativa enquanto modalidade ativa e participativa pelos sujeitos envolvidos na investigação, para a coprodução de conhecimentos, em processo de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica escolar (IBIAPINA, 2008);
- xiv. Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, enquanto método dialogal problematizador, na tomada de consciência dos sujeitos participantes sobre sua prática pedagógica e concepções teóricas, em espaços-tempos de reflexão crítica sobre o ato educativo. (HENZ, 2015; FREITAS; HENZ, 2016).

A Tese desenvolve-se em cinco capítulos. Os três primeiros compreendem a discussão teórica e os outros tratam da Metodologia e da Análise Interpretativa dos Dados.

O Capítulo 1 – **Fundamentos sócio-históricos e teórico-metodológicos da Educação Ambiental: conexões com a Educação Infantil e as Propriedades Rurais Pedagógicas**: enfoca a crise socioambiental no mundo, em perspectiva sócio-histórica e a emergência e urgência da EA nos processos educativos formais e não formais; são destacados os principais eventos e documentos da EA no mundo e no Brasil, quanto a finalidades, objetivos, princípios, propostas de ações e conexões

com a Educação Infantil (EI) e as Propriedades Rurais Pedagógicas; e os fundamentos teórico-metodológicos, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças.

O Capítulo 2 – **Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Ambiental e as Propriedades Rurais Pedagógicas**: discute a construção sócio-histórica e cultural dos conceitos de Criança e Infância(s) e as concepções pedagógicas da EI na relação com a EA e as Propriedades Rurais Pedagógicas; tais aspectos são analisados a partir de propostas teórico-metodológicas de Pedagogos da Infância – desde Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, até Malaguzzi; bem como aborda as propostas atuais de EA-EI, segundo a legislação brasileira, sob o ponto de vista das finalidades, objetivos e questões metodológicas, com ênfase nos Campos de Experiências, segundo a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017a).

O Capítulo 3 – **Propriedades Rurais Pedagógicas e a Educação Ambiental na Educação Infantil**: traz uma contextualização sócio-histórica das Propriedades Rurais Pedagógicas; discute-se também a sua importância para a EA na EI, a partir de três perspectivas sociopedagógicas inter-relacionadas: ênfase na Pedagogia da Práxis; experiências **na e com** a natureza; e espaços educativos potencializadores de valores socioambientais.

O Capítulo 4 – **Metodologia da Pesquisa de Campo**: define a natureza da investigação como Pesquisa Qualitativa, sob a modalidade da Pesquisa-Ação Colaborativa; o universo da pesquisa e os sujeitos participantes; e o delineamento das fases da Pesquisa e do método de análise interpretativa dos dados.

O Capítulo 5 – **Análise Interpretativa dos Dados**: apresenta o desenvolvimento da Pesquisa, no âmbito de cada fase, em termos de avanços e dificuldades, a partir das reflexões-ações, pelas professoras-pesquisadoras, na relação com a EA-EI e as propriedades rurais pedagógicas.

E por fim, as **Considerações Finais**, trazendo os alcances da Tese; e as Considerações Indicativas, em prol de avanços da realidade escolar pesquisada, com abertura potencial a outras realidades de ensino, assim como perspectivas de continuidade em outras pesquisas na EA-EI, na conexão com Propriedades Rurais Pedagógicas.

2. FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICOS E TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS

Que tipo de mundo queremos deixar a quem vai suceder-nos, às crianças que estão a crescer? Esta pergunta não toca apenas o meio ambiente de maneira isolada, porque não se pode pôr a questão de forma fragmentária. Quando nos interrogamos acerca do mundo que queremos deixar, referimo-nos sobretudo à sua orientação geral, ao seu sentido, aos seus valores. Se não pulsa nelas esta pergunta de fundo, não creio que as nossas preocupações ecológicas possam alcançar efeitos importantes.
PAPA FRANCISCO.⁴²

A atual conjuntura de mundo, quanto aos problemas relacionados ao meio ambiente, evidencia a emergência de discussões em torno da questão socioambiental e da Educação Ambiental (EA), no sentido de se promover avanços referenciais epistêmicos e teórico-metodológicos. Sob esse enfoque, inicialmente será delineado uma síntese sócio-histórica de fatos decisivos para o reconhecimento da EA em sua urgência e emergência na sociedade atual; neste sentido, segue uma trajetória da EA no mundo e Brasil quanto a finalidades, objetivos, princípios, propostas de ações e possíveis conexões com a Educação Infantil (EI) e as Propriedades Rurais Pedagógicas. Por fim, serão discutidos aportes conceituais de Educação e, neste contexto, de EA para a EI na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, tendo-se em vista a formação socioambiental cidadã de crianças pequenas.

2.1 CRISE SOCIOAMBIENTAL ENQUANTO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A compreensão da razão de ser da EA requer, *a priori*, uma análise conjuntural de fatos que deram visibilidade às problemáticas socioambientais, ao longo de um processo sócio-histórico-cultural da humanidade. Trata-se de um retorno no tempo em termos dos modos de se compreender o mundo, os quais

⁴² PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015. p. 123.

foram sofrendo transformações e implicando relações entre sociedade e natureza.

Como ponto de partida, põe-se a visão cosmológica unitária e dinâmica da Antiguidade com os pré-socráticos⁴³, quando a natureza era entendida como organismo vivo e inteligente, um cosmos harmônico e uno; e o homem, visto como parte desse cosmos. (COLLINGWOOD, 1950; CARNEIRO, 2006). No entanto, tal concepção transformou-se de maneira radical a partir do século XVI, uma vez que passou a ser marcada pela racionalidade científica, de acordo com o pensamento de Copérnico, Galileu e Newton (SOUZA SANTOS, 2010) e também de Francis Bacon, segundo seu racionalismo do poder da razão humana como instrumento do saber verdadeiro e o naturalismo, pelo qual “[...] a natureza esgota a realidade, devendo conter em si mesma sua própria explicação [...]” (SEVERINO, 2006, p. 52). O surgimento desse paradigma moderno constituiu assim, o começo de um processo gradativo de domínio do homem sobre a natureza, com base em sua capacidade de intervenção “[...] ameaçando, com seu poderio técnico, as próprias condições de convivência do homem com a natureza e a sobrevivência do planeta.”⁴⁴

Essa concepção de mundo, no século seguinte, foi reforçada pela objetividade cartesiana, fazendo com que o ser humano perdesse “[...] a possibilidade de pensar historicamente e [o] colocou [...] na posição de Dono e Senhor da natureza.” (GRÜN, 2006, p. 63). Fundado na dualidade razão-espírito e mundo-matéria, o racionalismo de Descartes favoreceu amplamente a constituição de uma visão mecanicista da natureza, com enfoque compartimentado de mundo e uma relação dominadora do ser humano sobre a natureza (COLLINGWOOD, 1950; CARNEIRO, 2006).

⁴³ Os pré-socráticos são os primeiros filósofos gregos (séc. VI a. C.) que instituíram um modo de pensar a totalidade do mundo. São os “[...] pensadores originários porque pensam a Origem de todas as coisas, o princípio, que, em grego, se diz *arché*. Esta palavra, por sua vez, designa não somente o início de algo; *arché* é a fonte inaudita de tudo que é, e de onde tudo brota incessantemente; é também o poder, a força, o príncipe, isto é, o princípio regente e constitutivo do que estes pensadores chamavam *physis*. A pergunta, o interesse fundamental dos pensadores originários, ou pré-socráticos, era pensar a *arché* da *physis*. A palavra *physis*, por sua vez, diz mais do que aquilo que nós consideramos a física, ou o mundo físico. Este “mais” diz respeito a um sentido de abrangência, e também mostra uma experiência do real que só foi possível porque estes pensadores pensaram numa dimensão de pensamento diferente da dimensão na qual pensamos na modernidade” (UNGER, 2006, p. 26).

⁴⁴ Ibidem, p. 56.

As consequências dessa visão dicotômica e antropocêntrica, na qual o ser humano está à parte e acima da natureza, foram ganhando maiores proporções nos séculos seguintes, sobretudo, a partir do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial – uma ordem econômica industrial, marcada pelo individualismo⁴⁵, instituindo uma “nova” forma de viver e de se relacionar com a natureza. A partir daí, as comunidades com suas culturas tradicionais foram aos poucos dissolvendo-se, absorvidas pela “cultura tecnológica” segundo um “[...] modelo urbano em contraposição ao padrão medieval, camponês e teocêntrico [...]” (CARVALHO, 2002, p. 40). A cidade, compreendida como oposição à rusticidade da vida no campo, passa então a se apresentar como “[...] *locus* da civilidade, o berço das boas maneiras, do gosto e da sofisticação [...]. A natureza, tida então como o Outro da civilização [...]”⁴⁶, sendo classificada conforme sua “[...] utilidade para as necessidades humanas [...]”⁴⁷ e sendo tratada com objetividade e o homem, por sua vez, como “[...] sujeito absoluto, em oposição à natureza, o objeto.” (BRÜGGER, 1994, p. 57).

É no despontar desse contexto histórico-cultural que a Ciência Moderna torna-se, aos olhos desse ‘novo homem’ impregnado pelo sentimento de dominação e poder, uma ciência da descoberta e do progresso, que transforma e que é “[...] elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante.” (MORIN, 2005, p. 15). Entretanto, essa mesma ciência foi apresentando “[...] cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma.”⁴⁸

Em face a essa conjuntura, as possibilidades de “[...] domínio racional, que apontava para o progresso científico, econômico e social, fez com que o ser humano levasse algum tempo para compreender as implicações destrutivas do

⁴⁵ Conforme Brügger (1994, p. 56), “[...] com o surgimento do capitalismo e o crescimento das relações mercantis, as cidades e o estilo de vida industrial paulatinamente tornaram-se sinônimo de cultura e civilização, opostos ao viver no campo. E nas cidades, cada um passou a ser cada vez mais responsável por si mesmo; problemas que antes eram resolvidos coletivamente tornaram-se os problemas de cada um. Começa assim, historicamente, um traço marcante da sociedade industrial: o individualismo.”

⁴⁶ Ibidem, p. 41.

⁴⁷ Ibidem, p. 42.

⁴⁸ Ibidem, p. 16.

processo de objetivação [...]” (HERMANN, 2002, p.11), decorrente dessa ‘nova’ forma de pensar e agir **no** e **com** o mundo.

Nesse sentido, foi somente no transcurso do século XX, mais especificamente na década de 1960, que ocorreu o “grito de alerta” com o ensaio **Primavera Silenciosa**, pela bióloga Rachel Carson (1962), constituindo uma das referências emblemáticas para o “[...] despertar da consciência ecológica mundial.” (CARIDE; MEIRA, 2001, p. 21). Carson chamava a atenção para os efeitos trágicos à vida, em geral, e para a espécie humana, em particular, causados pelo uso indiscriminado de inseticidas, pesticidas, raticidas e outros produtos similares, contaminando solos, água e ar. (CARIDE; MEIRA, 2001; CARSON, 2010). Nesse mesmo período, em abril de 1968, um grupo de 30 especialistas – incluindo pedagogos, economistas, cientistas, humanistas e industriais, provenientes de dez países – se reuniram em Roma com o propósito de discutir a crise ambiental de então e futura da humanidade. Fundava-se, assim, o Clube de Roma que quatro anos depois, em 1972, publicou o relatório *The Limits of Growth* (Os Limites do Crescimento), com impacto na comunidade internacional ao propor um modelo de análise ambiental global, alertando sobre graves consequências, caso mantivesse o ritmo de crescimento a qualquer custo. (MEADOWS *et al.*, 1972).

Considerado um marco na história da crise socioambiental, esse Documento chamava a atenção sobre a necessidade de se repensar a política internacional dos estilos de desenvolvimento pela sociedade moderna, na busca de novos meios para conservar os bens naturais renováveis e não renováveis, bem como o controle demográfico e a mudança na mentalidade de consumo. (CARNEIRO, 1999). Apesar disso, foi alvo de críticas, dentre as quais as estratégias polêmicas em torno de teorias como a do “Crescimento Zero”, que “[...] sob o viés político-econômico, significava um embrutecimento na relação Norte-Sul, com um esmagamento das supostas pretensões de desenvolvimento dos países periféricos” (OLIVEIRA, 2012, p. 79)⁴⁹; nesse sentido, os países em desenvolvimento “[...] alertavam para a intenção dos países desenvolvidos

⁴⁹ Segundo Oliveira (2012, p. 80), “[...] a solução propugnada no “*Limites do Crescimento*” não implicava, evidentemente, em distribuir a riqueza já produzida mundialmente, mas congelar o crescimento para que as nações periféricas não atingissem o mesmo grau de desenvolvimento dos países mais ricos, e, por conseguinte, aumentasse a pressão sobre os “*recursos*” da natureza”.

limitarem o crescimento aos países pobres, com uma justificativa ecológica.” (SCOTTO; CARVALHO; GUIMARÃES, 2008, p. 23). Sob esse foco, o Ambientalismo⁵⁰ e intelectuais, especialmente latino-americanos, traziam críticas de que nas entrelinhas desse Documento estaria uma proposta de manutenção dos padrões de consumo dos países industrializados; e também, pelo controle do crescimento da população dos países pobres. (REIGOTA, 2014). Ainda, nesse momento sócio-histórico, os cientistas enunciam a:

[...] complexidade e gravidade dos problemas ambientais que ultrapassavam a esfera local (a questão da *interdependência ecossistêmica*), o espaço visível (efeitos da degradação de *substâncias químicas* no meio) e o ambiente imediato (*efeitos cumulativos*). (CARNEIRO, 1999, p. 22).

Nesses termos, na medida em que ambientalistas e cientistas reconheciam a gravidade dessa crise e sua relação com os modos de vida e estilos de desenvolvimento da sociedade moderna, a busca por soluções e estratégias viáveis capazes de solucionar ou amenizar os problemas socioambientais torna-se urgente e fundamental para a humanidade. A partir daí, a EA emergiu como uma das condições-chave, incorporando-se, gradativamente na agenda política internacional e nacional.

2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ORIENTAÇÕES REFERENCIAIS

O cenário convulso que marcou as primeiras décadas do século XX, especialmente, a década de 1960, potencializou a urgência e a emergência da EA enquanto estratégia para a superação da crise socioambiental. Nessa conjuntura, têm destaque os eventos principais que expandiram e institucionalizaram a EA no mundo e no Brasil.

1.2.1 A Educação Ambiental no mundo

⁵⁰ Os movimentos ambientalistas surgiram com força nas décadas de 1950 e 1960 em resposta ao esgotamento dos bens naturais, à ampliação da miséria, aos avanços da poluição atmosférica e aos desastres ecológicos ocorridos nas primeiras décadas do século XX: contaminação do ar de origem industrial na Bélgica, no Vale de Meuse (1930) e, nos EUA, em Donora, Pensilvânia (1948), com várias mortes e o aparecimento de uma série de problemas de saúde da população local; o *smog* (fumaça e neblina) – “névoa matadora” em Londres (1952), que provocou a morte de quatro mil pessoas num período de poucos dias; a intoxicação com mercúrio na baía de Minamata, Japão (1956), causada por despejos industriais. (HOGAN, 2007).

O processo de reconhecimento e ascensão da EA teve início a partir da **1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano**, realizada pela ONU em Estocolmo, Suécia (1972). Tal Conferência emanou a Declaração sobre o Ambiente Humano, conhecida como a Declaração de Estocolmo, que apresenta um conjunto de princípios norteadores e recomendações e um Plano de Ação Mundial, com o propósito de orientar as populações para a conservação e a melhoria do ambiente humano. Ao focar questões como a defesa dos Direitos Humanos (liberdade, igualdade, condições de vida digna a todos os cidadãos) e a crítica a políticas promotoras da discriminação, opressão e dominação, o Documento reforça o reconhecimento da diversidade sociocultural (CARNEIRO, 2012). A Educação, destacada no princípio 19, é compreendida não só como informação sobre o meio ambiente, mas como formação de condutas de responsabilização quanto a sua proteção e melhoria:

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, dirigida tanto às gerações jovens como aos adultos, para expandir as bases de uma opinião pública bem informada e propiciar uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspirada no sentido de responsabilidade quanto à proteção e melhoria do meio em toda sua dimensão humana. (PRINCÍPIO 19, DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE HUMANO – 1972).

Face a esse propósito, a Declaração dispôs um conjunto de recomendações, dentre as quais se destaca a de número noventa e seis (96), propondo à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) um Plano de Ação para promover a EA no mundo, em termos de:

[...] enfoque interdisciplinar e com caráter escolar e extraescolar, que envolva todos os níveis de ensino e se dirija ao público em geral, ao jovem e ao adulto indistintamente, com vistas a ensinar-lhes as medidas simples que, dentro de suas possibilidades, podem tomar para ordenar e controlar seu meio. (Recomendação 96 *apud* MEDINA, 1994, p. 28).

Estocolmo, dentre outros aspectos, propôs o desenvolvimento da EA em todas as etapas de ensino, incluindo-se nesse processo formativo a EI, a qual aparece de maneira explícita nos eventos de Belgrado e Tbilisi e que geraram orientações básicas para a EA no mundo – na educação formal e não formal.

Para iniciar a efetivação da Recomendação 96 de Estocolmo, foi instituído o PIEA (Programa Internacional de Educação Ambiental), pela UNESCO, lançado no primeiro evento de EA, o **Seminário Internacional de Educação Ambiental** em Belgrado (1975), resultando na **Carta de Belgrado** – primeiro documento orientador da EA para o mundo. Tal Documento vai além da perspectiva conservacionista, na medida em que enfoca, em sentido amplo, a qualidade de vida. Assim, a Carta de Belgrado chama atenção sobre a necessidade de um crescimento econômico que não prejudique populações e o meio natural, visando à “[...] harmonia entre humanidade e meio ambiente [...]”⁵¹ e, nesse sentido, propõe questões multiculturais na perspectiva de cada nação, de acordo com sua cultura.

Com base no consenso em torno da necessidade de se desenvolver uma Ética mundial em prol do meio ambiente, o Documento estabeleceu duas metas e fins da EA: uma com ênfase na ação ambiental, voltada para a melhoria de “[...] todas as relações ecológicas, incluindo a relação da humanidade com a natureza e das pessoas entre si [...]”⁵²; e a segunda meta, específica da EA, enfocando a formação, em nível mundial, de uma população consciente e preocupada com o meio ambiente e seus problemas, mediante “[...] conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.”⁵³ Para alcançar esta finalidade, foram propostos os seguintes objetivos da EA:

- **Tomada de consciência.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral e dos problemas.
- **Conhecimentos.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a adquirir uma compreensão básica do meio ambiente em sua totalidade, dos problemas associados e da presença e função da humanidade neles, o que necessita uma responsabilidade crítica.
- **Atitudes.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a adquirir valores sociais e um profundo interesse pelo meio ambiente que os impulse a participar ativamente na sua proteção e melhoria.
- **Aptidões.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a adquirir as aptidões necessárias para resolver os problemas ambientais.

⁵¹ SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, loc. cit.

⁵² Ibidem, p. 2.

⁵³ SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, loc. cit.

- **Capacidade de avaliação.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a avaliar as medidas e os programas de educação ambiental em função dos fatores ecológicos, políticos, sociais, estéticos e educativos.
- **Participação.** Ajudar as pessoas e aos grupos sociais a desenvolver seu sentido de responsabilidade e a tomar consciência da urgente necessidade de prestar atenção aos problemas ambientais, para assegurar que sejam adotadas medidas adequadas. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, 1975, p. 02-03).

Para efetivação da EA, a Carta destaca a necessidade de ser trabalhada em todos os níveis da educação formal, desde a EI, ou seja, dos “[...] alunos da pré-escola, primeiro e segundo graus, e universidades [...]”, e da educação não formal, jovens e adultos de todos os segmentos da população (famílias, trabalhadores, administradores etc.). A partir desses objetivos, enfocou os princípios da EA, em forma de diretrizes, como: - considerar o ambiente em sua totalidade (natural e construído pelo homem); - abordagem interdisciplinar da EA; - ênfase na participação ativa quanto à prevenção dos problemas ambientais; - enfoque sobre análise das condições ambientais atuais e futuras, em nível mundial e regional; - análise do desenvolvimento e crescimento econômico do ponto de vista ambiental; e – desenvolvimento de valores de cooperação em nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas do meio ambiente. (SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO, 1975).

Segundo Caride e Meira (2001, p. 177), a Carta de Belgrado constituiu uma proposta de enfrentamento à crise ambiental, urgindo um novo programa mundial de EA que tornasse possível o desenvolvimento de “[...] novos conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes, [...] para conseguir o melhoramento da qualidade do meio e [...] da qualidade de vida de todos [...].”

Tais orientações foram retomadas e complementadas na **Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental** (1977), realizada em Tbilisi, capital da Geórgia. No que se refere às finalidades de EA, valorizou-se as de Belgrado, com destaque à promoção de processos educativos que contribuíssem na compreensão, por parte dos indivíduos e grupos sociais, “[...] da existência e importância da interdependência econômica, social, política e ecológica, nas zonas urbanas e rurais [...]” (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977, p. 4), visando ao desenvolvimento de novos padrões de conduta ética quanto ao meio

ambiente e à promoção da paz e da qualidade de vida no mundo, respeitando a diversidade dos povos.

Assim, a partir da valorização dos princípios de Belgrado, foram explicitados em Tbilisi alguns aspectos, como: - o caráter contínuo e permanente da EA, “[...] começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal [...]” (Recomendação n. 2, p. 3, CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977); - o enfoque interdisciplinar, considerando a contribuição de cada disciplina na compreensão das questões do meio ambiente local e global – especialmente atuais – em suas causas e consequências; - a ênfase na complexidade dos problemas ambientais, desenvolvendo o senso crítico e habilidades necessárias para solução de problemas; e a utilização de diversos ambientes educativos e métodos para tratar as questões do meio ambiente, acentuando atividades e experiências pessoais. (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977).

A Declaração de Tbilisi manteve os objetivos de Belgrado, ou seja, o desenvolvimento da sensibilidade e consciência ambiental, a partir dos valores de responsabilidade participativa pela proteção do meio ambiente e solução de problemas e o necessário conhecimento para compreensão do meio ambiente em sua totalidade e dos problemas conexos (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977); bem como os princípios, com explicitações e complementações epistêmicas e metodológicas, como: a compreensão dos problemas do meio ambiente, em suas causas, consequências e complexidade e as proposições do uso de diversos espaços educativos e métodos, para além dos muros da escola e valorizando as experiências pessoais dos educandos – e no caso desta Tese, o foco às Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto campos de experiências de ensino e de aprendizagens socioambientais.

De acordo com Caride e Meira (2001, p. 180-181), os documentos de Belgrado e Tbilisi receberam críticas quanto à concepção de EA, especialmente na linha de uma visão ainda pragmático-instrumental de meio ambiente, a serviço de um modelo econômico desenvolvimentista dominante, apostando-se na introdução de “[...] formas mais racionais de solver os desajustes ecológicos

da modernidade [...]”, refletindo-se principalmente nas propostas de EA voltadas à aprendizagem de gestão e solução de problemas, com base em mudanças comportamentais dos sujeitos. No entanto, tais eventos têm relevância histórica, sobretudo, por trazerem orientações fundamentais para a EA no mundo – válidas até os dias atuais – e, nesse sentido, ser entendida como “[...] educação permanente e geral, atenta às mudanças que se sucedem num mundo submetido à rápidas transformações [...]”⁵⁴, na educação não formal e formal, em todos os níveis e etapas de ensino, desde a EI; por conseguinte, esses eventos-marcos serviram de referência à elaboração de planos e estratégias de ação em vários países, membros da ONU.

Em agosto de 1987, realizou-se em Moscou – pela UNESCO e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) – o **Congresso Internacional em Educação e Formação Ambientais**, com o propósito de discutir os avanços e dificuldades encontradas no campo da EA, desde a Conferência de Tbilisi. Nesse Congresso foram reafirmadas as orientações de EA de Tbilisi para todos os níveis de ensino (dentro e fora do sistema escolar), com adaptações às novas problemáticas⁵⁵ na “[...] perspectiva de um desenvolvimento econômico sustentado [...]”⁵⁶ (CONGRESO INTERNACIONAL UNESCO-PNUMA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AMBIENTALES, 1987, p. 11 – Tradução nossa) – valorizando as questões socioculturais e naturais, de cada área, região e lugar, dado que os problemas ambientais são resultantes de um conjunto de fatores sociais, econômicos, bem como culturais.

Mediante um plano internacional de ação da Educação Ambiental e Formação Ambiental, para a década de 1990, o **Documento de Moscou** destaca, dentre outras ações para a EA na educação formal: - acesso a informações e seu intercâmbio; - pesquisas e experimentações, correspondentes aos objetivos e

⁵⁴ Ibidem, p. 180.

⁵⁵ A crescente disparidade entre níveis de desenvolvimento das nações e dentro de um mesmo país; o empobrecimento, o aumento populacional e uma economia regressiva agravaram os processos de desmatamento, a erosão do solo e a desertificação, com perda da biodiversidade e exaustão dos bens naturais; o crescimento desenfreado das áreas urbanas e inundações; a poluição industrial afetando o ar, os ambientes aquáticos e os acidentes industriais causando doenças e mortes (Chernobil, Seveso etc.); o aumento das taxas de mortalidade em países em desenvolvimento, por doenças infecciosas e parasitárias, além de cardiovasculares, respiratórias, entre outras, nos países industrializados, devido à poluição. (CONGRESO INTERNACIONAL UNESCO-PNUMA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AMBIENTALES, 1987).

princípios da EA; - programas educacionais e materiais de ensino sob a perspectiva interdisciplinar, com valorização não só de atividades de sala de aula, mas de campo, orientadas por projetos – aqui novamente afirma-se como adequado o trabalho de campo em Propriedades Rurais Pedagógicas; - formação do pessoal docente, inicial e continuada; - educação e informação das populações para a resolução de problemas do meio ambiente, especialmente pelos meios de comunicação; - educação universitária geral; - treinamento de especialistas; - e cooperação internacional e regional. Tais ações tinham, portanto, a educação e formação como “[...] o meio fundamental de integração e de mudança social e cultural [...]” (DIAS, 1993, p. 82), no sentido de tornar “[...] os indivíduos mais conscientes, mais responsáveis e mais preparados para lidar com os desafios de preservação da qualidade do meio ambiente da vida, no contexto do desenvolvimento sustentado para todos [...]”.⁵⁷

Tal perspectiva voltada ao desenvolvimento sustentado, tem como base o conceito de desenvolvimento sustentável⁵⁸, que emerge com o Relatório Brundtland, denominado **“Nosso Futuro Comum”**, publicado em abril de 1987, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD), da Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com este Documento, o conceito de desenvolvimento sustentável relaciona-se ao crescimento econômico em conjunto com a equidade social (populações locais e de países, considerando a sucessão de gerações) e o equilíbrio ecológico, como responsabilidade comum dos países; porquanto, trata-se de um desenvolvimento qualificado que, segundo Loureiro (2012, p. 55), direciona um processo de “[...] crescer sem comprometer a capacidade de suporte dos ecossistemas e seus ciclos, garantindo a existência social e de outras

⁵⁶ “[...] perspectiva de un desarrollo económico sostenido.” (CONGRESO INTERNACIONAL UNESCO-PNUMA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AMBIENTALES, 1987, p. 11).

⁵⁷ Ibidem, p. 83.

⁵⁸ De acordo com Brügger (1994, p. 66), a expressão ‘desenvolvimento sustentável’ abrange pelo menos dois significados amplos: “[...] um inclui sua dimensão política e ética e o outro diz respeito unicamente ao gerenciamento sustentável dos recursos naturais.” Segundo a autora, esse conceito tem sido utilizado por diferentes setores sociais, como maneira de “minimizar” ou “remediar” a crise mundial de meio ambiente. Desse modo, destaca a necessidade de posições críticas, buscando “[...] analisar não apenas o universo ideológico contido em cada palavra separadamente, mas, também, o momento histórico em que elas aparecem juntas. Essa análise é de suma importância pois dependendo de como se definam desenvolvimento e sustentabilidade, teremos no máximo uma dissimulação da atual crise ambiental [...]” (p. 69). Por isso, é necessário apropriar-se politicamente dessa expressão, pois a “[...] nossa omissão poderá fazer com que ela se transforme em um mero eufemismo, capaz de ocultar sob uma “maquiagem verde” as mesmas estruturas que vêm causando a degradação da vida sobretudo em nosso século.” (Ibidem, p. 75).

espécies em longo prazo [...].” E nesse sentido, a CMMAD (1988, p. 49) focaliza esse rumo de desenvolvimento, nos seguintes termos:

[...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender as necessidades e aspirações humanas.

Destarte, o conceito de **desenvolvimento sustentável**⁵⁹ envolve “[...] os aspectos sociais, econômicos e ambientais da vida [...]” (MAWHINNEY, 2005, p. 21), expressando uma “[...] mensagem, de princípios [...], que enfatiza a conservação e garante que as futuras gerações possam desfrutar da mesma amplitude de escolhas que a geração atual.”⁶⁰ O Relatório foi alvo de críticas, principalmente pelas ambiguidades do próprio conceito de desenvolvimento sustentável, no contexto sócio-político da questão ambiental, mas constituiu um documento importante dos anos de 1980, permanecendo como referencial de reflexão na busca de respostas aos problemas socioambientais das sociedades contemporâneas.

Nessa linha, começaram as discussões em torno de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)⁶¹, assumidas na **Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento**, realizada no Rio de Janeiro, em 1992 – prescindindo da denominação Educação Ambiental. Segundo Cartea

⁵⁹ Cabe ressaltar que o termo **desenvolvimento** deriva-se das Ciências Biológicas – mais da tradição científica positivista sobre a ciência nos séculos XIX e XX – relacionando-se ao crescimento e evolução naturais de um determinado organismo. Trata-se de “[...] um conceito que exprime o que é intrínseco ao ser qualificado por uma noção de progresso, de algo contínuo, inexorável e linear, mesmo que marcado por fases distintas” (LOUREIRO, 2012, p. 58); na medida da inserção no campo da Economia e da Política, o termo possibilitou a compreensão da dinâmica ecológica como “[...] condição objetiva de qualquer atividade social, mas também pensar em um desenvolvimento que fosse duradouro e atribuir responsabilidade pela vida das pessoas no futuro a partir do que o cidadão realiza no presente [...]” (Ibidem, p. 57); o termo **sustentável** também “[...] é oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo.” De acordo com Boff (2014, p. 31-32), o termo originário da palavra latina *sustentare*, apresenta dois sentidos distintos, um de caráter passivo e, outro, ativo. Na primeira situação “[...] “sustentar” significa equilibrar-se, manter-se, conservar-se sempre à mesma altura, conservar-se sempre bem. Nessa linha, “sustentabilidade” é, em termos ecológicos, tudo o que a Terra faz para que um ecossistema não decaia e se arruine.” O segundo caso “[...] enfatiza a ação feita de fora para conservar, manter, proteger, nutrir, alimentar, fazer prosperar, subsistir, viver [...]”, ou seja, a sustentabilidade representa “[...] os procedimentos que tomamos para permitir que a Terra e seus biomas se mantenham vivos, protegidos, alimentados de nutrientes a ponto de estarem sempre bem conservados e à altura dos riscos que possam advir.”

⁶⁰ Ibidem, p. 15.

⁶¹ A adoção do conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS), pela EA, traz consigo diferentes concepções de ambiente, educação e desenvolvimento, raramente esclarecidas e que determinam discursos e práticas educativas. Assim, é importante que as concepções sublinhadas na EA, na

(2006, p. 41), a EDS constitui denominação, por distintas plataformas institucionais, com o intuito de “[...] ocupar o lugar de uma Educação Ambiental julgada reducionista, anacrônica e ineficaz frente aos desafios da globalização [...]”.⁶² (Tradução nossa). Contudo, não existem “[...] razões de caráter lógico, epistemológico, teórico-pedagógico, metodológico ou ideológico para aceitar sem mais que a EDS seja ou possa chegar a ser algo substancialmente distinta, superior ou mais eficaz que a EA.”⁶³ A polêmica em torno dos conceitos de EA e EDS, desde então, vem permeada por uma disputa de diversos discursos ideológicos e propostas pedagógicas (GAUDIANO, 2012a), que ora se aproximam, ora se distanciam:

Para alguns, o DS é o objetivo mais ambicioso da EA, assim, o termo Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável (EAPDS) é proposto. Para outros, o DS refere-se aos objetivos específicos, que deve ser adicionado para a EA, assim, utilizam a expressão educação para o ambiente "e" para o desenvolvimento sustentável. Para a UNESCO, num documento proposto durante a Eco-92, a EA é apenas uma das temáticas que contribui para o DS. Ainda para outros, o termo EA implicitamente inclui a educação para o DS e, portanto, a mudança da terminologia faz-se desnecessária. (SAUVÉ, 1997, p. 07).

No limiar desses impasses e para além das críticas acerca das controversas intencionalidades que orientam as propostas de EA e EDS, Cartea (2006) alerta para uma questão central associada a estes dois termos, ou seja, a luta simbólica em torno da apropriação do conceito de sustentabilidade:

Por um lado, se utiliza como modelo para identificar e promover alternativas (ideológicas, políticas, econômicas, culturais etc.) à crise ambiental e social existente. Por outro lado, tenta-se instrumentalizá-la para legitimar a ideia de que é possível manter, dentro dos limites ecológicos toleráveis, um ritmo de crescimento econômico que, na ordem do mercado, se considera imprescindível para chegar em um futuro a satisfazer as necessidades de toda a humanidade. (CARTEA, 2006, p. 47).

perspectiva da EDS, sejam explicitadas criticamente (SAUVÉ, 1997), entendendo-se que EA não é sinônimo de EDS, mas uma das perspectivas da EA.

⁶² “[...] ocupar el lugar de una Educación Ambiental que se juzga reduccionista, anacrónica e ineficaz frente a los retos de la globalización [...]”. (CARTEA, 2006, p. 41).

⁶³ “[...] os razones de carácter lógico, epistemológico, teórico–pedagógico, metodológico o ideológico para aceptar sin más que la EDS sea o pueda llegar a ser algo substancialmente distinto, superior o más eficaz que la EA.” (CORTEA, 2006, p. 42).

Cabe questionar que sustentabilidade está em referência. Para além dessas controvérsias, da Conferência Rio 92 resultaram dois documentos orientadores: a **Agenda 21** e a **Carta Brasileira para a Educação Ambiental**. A Agenda 21 constitui “[...] uma cartilha de ações a serem desenvolvidas, principalmente pelos governos, com vistas à conciliação entre desenvolvimento e proteção ambiental.” (GANEM, 2012, p. 35). O Documento apresenta quarenta capítulos, sendo o 36 dedicado à Educação – **Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento** – com foco a uma conscientização ético-ambiental, voltada ao desenvolvimento sustentável. Assim, com base na Conferência de Tbilisi, propõe reorientação do ensino na linha do desenvolvimento sustentável, enfatizando o ensino formal e não formal na conscientização sobre questões do meio ambiente e desenvolvimento; para tanto, o ensino deve focar “[...] a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do socioeconômico e do desenvolvimento humano [...] [e] integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos [...] efetivos de comunicação.” (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995, p. 01-02).

Dentre os objetivos da Agenda, destaca-se o de integrar, nos programas de ensino, os conceitos de ambiente e desenvolvimento, principalmente na relação com a análise das causas dos principais problemas ambientais, em contexto local. Quanto às atividades: - o ensino interdisciplinar e multidisciplinar, vinculado com os aspectos socioculturais e necessidades das comunidades; - focos de estudos locais e regionais nas escolas, quanto à saúde ambiental (água potável, saneamento, alimentação, ecossistemas etc.); - e desenvolvimento de métodos pedagógicos inovadores em conexão com a realidade local, buscando ações colaborativas intersetoriais, em termos de conhecimento geral e técnico-científico. (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995). Tais atividades, nesta Tese, relacionam-se com a importância e uso de espaços educativos, como as Propriedades Rurais Pedagógicas, potencializadoras de experiências socioambientais significativas a todas as etapas do ensino básico, a começar pela EI.

A **Carta Brasileira para a Educação Ambiental**, como outro documento resultante da Rio-92, ressalta o compromisso do poder público cumprir a legislação

de implementação da EA em todos os níveis de ensino. Produzida no *Workshop* coordenado pelo MEC, o Documento “[...] reconhece ser a educação ambiental um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência do planeta e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade de vida humana.” (ProNEA, 2005, p. 24). Dentre as recomendações da Carta, ressalta-se o compromisso com os marcos referenciais internacionais acordados em relação à EA, com dimensão multi, inter e transdisciplinar em todos os níveis de ensino.⁶⁴

Paralelo à Rio-92, aconteceu o **Fórum Global da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento** e, dentre os 36 tratados, está o de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; o Documento traz avanços para a EA sob o aspecto crítico e político, na linha da educação cidadã – diferente do foco da Agenda 21 (Rio-92), que enfatiza o desenvolvimento sustentável. Assim, esse Tratado enfoca o desenvolvimento de valores e atitudes pela transformação humana e social e preservação ecológica, em termos “[...] de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas [...]” (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, p. 01), dando destaque ao papel da Educação no desenvolvimento de valores de solidariedade e respeito aos direitos humanos e, por conseguinte, às culturas locais e indígenas. Nessa perspectiva, o Tratado reforça a necessidade da EA estar presente “[...] em todos os espaços de educação formal, informal e não formal, para todas as faixas etárias.”⁶⁵

Nesse sentido, são destacados princípios educacionais, entre os quais: - desenvolvimento de uma consciência ética quanto a todas as formas de vida, com responsabilidade cidadã, individual e coletiva, desde o nível local ao planetário; - tratamento das questões do meio ambiente local e global sob foco sistêmico-crítico, com base interdisciplinar; - valorização das diversas formas de conhecimento e cultura; - aproveitamento de cada oportunidade para “[...] experiências educativas de sociedades sustentáveis”; - e potencialização das populações para mudanças democráticas e cidadãs, em vista da

⁶⁴ **Carta Brasileira para Educação Ambiental.** MEC, Rio-92. Disponível em: < https://ambientes.ambientebrasil.com.br/educacao/artigos/carta_brasileira_para_educacao_ambiental_mec_rio-92.html>. Acesso em: 30 mai. 2020.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 03.

sustentabilidade.⁶⁶ Tais princípios, conforme o foco da Tese, são referenciais para experiências pedagógicas nas Propriedades Rurais, na medida em que nesses espaços há a possibilidade de ação-reflexão em termos de formas de conhecimento, de cultura e de sustentabilidade socioambiental e, nessas conexões, analisar problemas da realidade ambiente local.

Outro documento referência para a EA, que teve origem na Rio-92 é a **Carta da Terra**, publicada oficialmente no ano de 2000, por uma Comissão de representantes dos cinco continentes; neste Documento foi estabelecido um acordo entre as nações em defesa do meio ambiente, enfocando princípios éticos essenciais para a construção de “[...] uma sociedade sustentável global fundada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz [...]” (CARTA DA TERRA, 2000, p. 05), cujo principal objetivo é “[...] inspirar em todos os povos um novo sentido de interdependência global e de responsabilidade compartilhada pelo bem-estar da família humana e do mundo em geral.”⁶⁷ Dentre os 16 princípios do Documento – a respeito do cuidado com a comunidade da vida e sua integridade ecológica, da justiça econômica e social e da democracia de não-violência e paz – ressalta-se o princípio 14, ou seja, que se integre “[...] na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável [...]”⁶⁸; nesse sentido, a escola é um espaço importante para serem trabalhados os princípios da Carta da Terra, desde a EI; conforme Boff ⁶⁹, a escola é fundamental para uma nova consciência:

[...] sobre a situação da Terra, sobre a natureza, sobre a biodiversidade e sobre a nossa responsabilidade desde pequeninos até o resto da vida sobre a casa comum que é o planeta Terra, as águas, os ecossistemas, os animais, as plantas. [...]. A escola deve articular-se com a própria natureza [...], organizar que os estudantes tenham contato com as plantas, com os animais, conheçam a história e a inter-relação entre todos eles e [...] sintam

⁶⁶ TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL, 1992, loc. cit.

⁶⁷ Ibidem, p. 03.

⁶⁸ Ibidem, p. 12.

⁶⁹ Entrevista de Leonardo Boff, realizada durante o II Fórum Mundial de Educação e no III Fórum Social Mundial ocorrido no ano de 2003. Disponível em: <<http://www.apoema.com.br/boff.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

o ambiente não como uma coisa exterior, mas como uma coisa que pertence à vida humana. (BOFF, 2003).⁷⁰

Tanto a Carta da Terra quanto a fala de Boff dão sustentação à relevância das Propriedades Rurais Pedagógicas na EI, enquanto espaços mediadores de experiências socioambientais, potencializando a articulação entre escola e a realidade ambiente e, por conseguinte, despertando nas crianças e jovens uma “[...] consciência de responsabilidade, uma ética do cuidado [...].” (BOFF, 2003).

Os eventos internacionais, subsequentes à Rio-92, deram foco à **educação para o desenvolvimento sustentável**. Na década de 1990, tem destaque a **Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação necessidade e Conscientização pública para a Sustentabilidade**, realizada em Thessaloníki, pela UNESCO e o governo da Grécia (1997), resultando na **Declaração de Thessaloníki**. O Documento urge uma educação para o meio ambiente e a sustentabilidade, dado o insuficiente avanço da EA desde a Conferência Rio-92. Seguem as orientações, recomendações e ações desde Belgrado, Tbilisi, Moscou e Rio-92, com a Agenda 21, reforçando, por conseguinte, a necessidade de mudanças dos estilos de vida pelas sociedades, principalmente quanto aos padrões de produção e consumo. Daí, a orientação para a educação e conscientização pública quanto a todos os níveis de ensino formal, não formal e informal – em âmbito nacional, regional e local – promovendo Agendas 21 locais, sob perspectiva interdisciplinar e holística, com foco no princípio da sustentabilidade, que vai além do ambiente biofísico, englobando questões sociais como a pobreza, a saúde, segurança alimentar, os direitos humanos, a democracia e a paz; a sustentabilidade é considerada “[...] um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados [...]” (BRASIL, 1998d, p. 72), para além de restrições geográficas, de gênero e políticas – reforçando-se a perspectiva educacional da multiculturalidade e pluriétnicidade.

Aqui há que se destacar, novamente, a relevância das Propriedades Rurais Pedagógicas quanto ao objeto da Tese, que possibilitem às crianças experiências na apreensão da ideia de sustentabilidade, relacionada aos estilos de vida quanto ao

⁷⁰ Entrevista com Leonardo Boff, durante o II Fórum Mundial de Educação e no III Fórum Social Mundial ocorrido no ano de 2003. Disponível em: < <http://www.apoema.com.br/boff.htm> >. Acesso em 08 jul. 2021.

meio natural e social, enquanto integrados aos ambientes rurais e urbanos e, concomitantemente, à valorização e ao respeito pelos diferentes saberes dos sujeitos envolvidos – proprietários rurais, educadores e educandos.

Outro evento que corrobora essas proposições foi a IV Conferência Internacional de Educação Ambiental (2007) ocorrida em Ahmadabad, na Índia, também conhecida como Tbilisi+30 – denominada **Educação Ambiental para um Futuro Sustentável: Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável**. Organizada pelo Governo da Índia, em parceria com a UNESCO e o PNUMA, tal evento enfocou a necessidade dos governos estabelecerem políticas públicas em educação para o desenvolvimento sustentável, especialmente quanto às mudanças climáticas, causadoras de uma série de problemas socioambientais (aumento da temperatura do Planeta e do nível dos mares e oceanos; redução da água doce; perda da biodiversidade; elevação de doenças transmitidas por vetores etc.). Neste sentido, a Conferência orientou a uma Educação para transformar os modos de viver e visões de mundo, em vista do bem-estar de toda vida na Terra, via a manutenção da integridade ecológica, com equilíbrio econômico e de justiça social – pilares da sustentabilidade – e, por isso, a importância de uma educação para o consumo sustentável, mudanças nos sistemas econômicos e o respeito pela diversidade cultural local e indígena – referenciando a participação responsável dos sujeitos, individual e coletivamente. (DECLARAÇÃO DE AHMEDABAD, 2007).

A Conferência recomendou a criação de um Fundo Planetário de EA para a construção de Sociedades Sustentáveis, tendo como finalidades: - promover a articulação de campanhas, estratégias e programas de EA, em diversos âmbitos, respeitando a diversidade cultural; - estimular e apoiar centros de EA em todos os países; - construir redes de informações sobre EA, envolvendo educadores de diferentes países, com o intuito de compartilhar conhecimentos; - apoiar processos que favoreçam a ação participativa e democrática dos sujeitos, possibilitando às gerações jovens a produção de conhecimento, responsabilidade e ações socioambientalmente sustentáveis; - sustentar o aprendizado a partir do conhecimento acumulado e produzido pela EA, desde Tbilisi; - e fortalecer articulações governamentais que favoreçam o desenvolvimento da EA nos territórios nacionais. (DECLARAÇÃO DE AHMEDABAD, 2007).

E ainda cabe destaque às conferências sobre Meio Ambiente, que fazem igualmente referências à Educação. A **Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, ou Rio+10** (2002), realizada em Johannesburgo, África do Sul, resultando na **Declaração de Johannesburgo**, que reafirmou e fortaleceu compromissos das nações com a **Agenda 21**, a partir de Declaração Política e Plano de Implementação, no sentido de se erradicar a pobreza, mudar os padrões insustentáveis de consumo e produção, proteger e gestar os recursos naturais para o desenvolvimento econômico e social, defender a biodiversidade e a vida saudável, destinar adequadamente os resíduos tóxicos e não tóxicos, ampliar o acesso à água potável e ao saneamento, reduzir a poluição atmosférica em razão das mudanças climáticas, entre outras questões; a Educação, por sua vez, é mencionada sob o foco da superação do subdesenvolvimento, na linha do desenvolvimento sustentável. (ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS, 2002).

A **Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20)**, no Rio de Janeiro (2012), denominando sua Declaração **O Futuro que Queremos**, renova o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, reafirmando princípios de Estocolmo (1972), Rio 92 e Rio+10. Nessa linha, são retomados temas das conferências anteriores: erradicação da pobreza, segurança alimentar, água e saneamento, energia, saúde, mudanças climáticas, oceanos, mares e ilhas, produção e consumo sustentáveis etc. Quanto à Educação, reafirma o direito de todos a uma educação de qualidade, em todos os níveis, enquanto condição para se alcançar o desenvolvimento sustentável, via cooperação entre escolas, comunidades e autoridades – e nesse sentido, destaca:

[...] os sistemas educacionais de meios para preparar melhor os jovens para a promoção do desenvolvimento sustentável, nomeadamente através de uma melhor formação de professores, do desenvolvimento de currículos em torno da sustentabilidade; do desenvolvimento de programas escolares que abordem as questões ligadas à sustentabilidade; de programas de formação que preparem os estudantes para carreiras em áreas relacionadas com a sustentabilidade; e de uma utilização eficaz de tecnologias de informação e comunicação para melhorar os resultados da aprendizagem. (DECLARAÇÃO FINAL DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2012, p. 46).

Sob esse enfoque, o Documento ressalta a importância da participação ativa das crianças e jovens na relação com o desenvolvimento sustentável e a

necessidade de “[...] promover o diálogo e a solidariedade entre as gerações, reconhecendo os seus pontos de vista [...]” (DECLARAÇÃO FINAL DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2012, p. 10); tal participação das crianças despertará sua sensibilidade e consciência quanto às questões do meio ambiente e, nesse sentido, “[...] a empatia com os que sofrem injustiças socioambientais, bem como sua capacidade de iniciativa e liderança, pela auto-construção progressiva da cidadania socioambiental, no contexto da realidade ambiente.” (DIAS, 2019, p. 64). Nessa direção, reafirma-se, nesta Tese, a relevância das Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de participação ativa de todos, por meio de experiências e diálogo de troca de saberes entre proprietários rurais, professores e crianças, de diferentes faixas etárias – gerando apreensões reflexivas de sentido socioambiental para a prática da cidadania.

Para finalizar esse histórico mundial da EA, cabe ainda destacar dois documentos internacionais que orientam a educação para o desenvolvimento sustentável, com base nos eventos anteriores: a **Declaração do Milênio**, aprovada em 2000, na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, por líderes e representantes de 189 países; esta Declaração propõe 08 Objetivos do Milênio (ODM), publicados em 2001 no *Road Map towards the implementation of the United Nations Millennium Declaration* – Mapa do Caminho para a implementação da Declaração do Milênio pelas Nações Unidas. Tais objetivos deveriam ser alcançados até 2015: acabar com a pobreza e a fome; universalizar a educação primária; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. (BRASIL, 2014b). Com o intuito de reforçar esses objetivos, os Estados-membros da ONU reuniram-se em 2015, elaborando o segundo documento, qual seja, a **Agenda 2030**, que estabeleceu Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Porquanto,

[...] a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável engloba 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, os quais, por sua vez, listam 169 metas, todas orientadas a traçar uma visão universal, integrada e transformadora para um mundo melhor. Os ODS foram construídos, de

forma participativa, tendo como base a [...] experiência dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) [...]. (BRASIL, 2017c, p. 09).

Os ODS, no benefício de todos, visam a: - promover a erradicação da pobreza no mundo; acabar com a fome, promovendo a segurança alimentar e a agricultura sustentável; assegurar saúde e bem-estar em todas as idades; assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade; promover a igualdade de gênero; assegurar água potável e saneamento; garantir energia acessível e sustentável; promover o crescimento econômico sustentável com trabalho decente; investir na indústria inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; reduzir as desigualdades; tornar as cidades e comunidades sustentáveis; assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; promover ações de combate às mudanças climáticas; garantir o uso sustentável dos oceanos e mares; proteger os ecossistemas naturais e deter a perda da biodiversidade; promover a paz no mundo; fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. Para tanto, a Agenda 2030 propõe, dentre as metas “[...] garantir que todos meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 23); e possibilitar que os educandos de todas as etapas da educação formal “[...] adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável.”⁷¹

Tais metas implicam, portanto, a importância de que, já na primeira etapa da educação básica, a EI oriente-se para a formação socioambiental cidadã das crianças e, sob essa perspectiva, há que se destacar novamente, nesta Tese, as Propriedades Rurais Pedagógicas, em sua função mediadora de experiências socioambientais e culturais, que contribuam com a educação para a sustentabilidade socioambiental.

Destarte, os eventos e documentos internacionais de EA, desde Estocolmo, têm referenciado o seu avanço no mundo, em termos orientadores de finalidades, objetivos, princípios e ações. O conjunto de eventos e documentos contribui para a afirmação e reconhecimento da importância da EA na construção de sociedades sustentáveis e, nesse sentido, a sua necessária institucionalização em países como o Brasil – em vista da formação socioambiental dos educandos, desde a EI, por

meio de práticas educativas interdisciplinares e transdisciplinares, integradas à realidade ambiente das crianças, enquanto pequenos cidadãos.

2.2.2 Políticas nacionais de Educação Ambiental

As discussões em torno das questões ambientais, no Brasil, tiveram início a partir da década de 1970, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, 1973 (SEMA) e principalmente sob a pressão de movimentos internacionais relacionados ao meio ambiente (focados no item anterior). Na época, o País encontrava-se num contexto sócio-histórico marcado pelo regime militar, voltado ao crescimento econômico a todo custo, não se importando com a poluição ambiental, conforme declarações na Conferência de Estocolmo (1972). (DIAS, 2019). Assim, a EA no Brasil tem início com retardo, ou seja, é apenas nos anos 1980 que ela emerge com estatuto legal, pela implementação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), Lei nº 6.938/81, que estabeleceu, dentre outros aspectos, a EA em todos os níveis de ensino, abrangendo a educação da comunidade e visando a capacitá-la para agir em prol do meio ambiente, corroborando assim, as orientações das Declarações de Belgrado e Tbilisi. (HENRIQUES *et al.*, 2007). Nesse sentido, o Art. 2º dessa Lei, estabelece que:

[...] a Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios: – educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente [...]. (BRASIL, 1981, p. 01).

Segundo Pedrini (1997, p. 37), essa Lei constituiu “[...] um marco histórico na institucionalização da defesa da qualidade ambiental brasileira (apesar dos argumentos [...] antropocêntricos de sua justificação e dos quase dez anos de atraso em relação às recomendações da Conferência de Estocolmo) [...]”. Além disso, destaca-se a importância da inserção da EA em todos os níveis de ensino e, nesse sentido, de sua inclusão na EI.

⁷¹ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015, loc. cit.

A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 225, endossa o disposto na Lei nº 6.938/81 sobre a EA em todos os níveis de ensino e foca a conscientização pública para a preservação do meio ambiente: “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” (BRASIL, 1988, p. 131). E no seu § 1º: “Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente [...]”⁷²

Dentre as ações governamentais, após a promulgação da Constituição, destaca-se, em 1989, a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), através da Lei nº 7.735/89, visando a, dentre outros aspectos, “[...] executar ações das políticas nacionais de meio ambiente, referentes às atribuições federais, relativas ao licenciamento ambiental, ao controle da qualidade ambiental, à autorização de uso dos recursos naturais e à fiscalização, monitoramento e controle ambiental, observadas as diretrizes emanadas do Ministério do Meio Ambiente.” (BRASIL, 1989, p. 01). Em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e em julho deste mesmo ano, o IBAMA estabeleceu “[...] os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual.” (BRASIL, 2005, p. 23).

Com base nas principais Conferências de Meio Ambiente e EA – Estocolmo, Belgrado (1975), Tbilisi (1977), Rio-92, Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outras e, igualmente, na Constituição e compromissos do Ministério da Educação (MEC) assumidos na Rio 92 com a EA – enquanto estratégia de sustentabilidade do Planeta e melhoria da qualidade de vida humana –, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o MEC criaram o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)⁷³, em

⁷² BRASIL, 1981, loc. cit.

⁷³ A sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, sendo alterada para ProNEA, em 1999, com a criação da Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente.

1994, o qual previa três dimensões relacionadas ao processo educativo-formativo: “[...] (a) capacitação de gestores e educadores, (b) desenvolvimento de ações educativas, e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias [...]” (BRASIL, 2005, p. 25), as quais apresentavam sete linhas de ação:

[...] • Educação ambiental por meio do ensino formal. • Educação no processo de gestão ambiental. • Campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais. • Cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais. • Articulação e integração comunitária. • Articulação intra e interinstitucional. • Rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados. (BRASIL, 2005, p. 25).

O Programa foi reformulado em 2004 e, em 2005, apresenta novas diretrizes – princípios, objetivos e linhas de ação –, passando a ser referência principal às políticas públicas federais, estaduais e municipais para a EA, sob a perspectiva crítico-complexa:

[...] se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais até que uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas. (BRASIL, 2005, p. 34).

Nessa direção, são destacados, a seguir, os principais princípios, objetivos e linhas de ação desse Programa, significativos para a presente Tese, na relação da EI com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

No que se refere aos princípios: - a “concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade”; - a “abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais”; - o “enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório”; - o “compromisso com a cidadania ambiental”; - a “vinculação entre as diferentes dimensões do conhecimento; entre os valores éticos e estéticos; entre a educação, o trabalho, a cultura e as práticas sociais”; - o “pluralismo de idéias e concepções pedagógicas”; - a “permanente avaliação

crítica e construtiva do processo educativo”; - e a “coerência entre o pensar, o falar o sentir e o fazer.” (BRASIL, 2005, p. 37).

Quanto aos objetivos:

Promover processos de educação ambiental voltados para valores humanistas, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação cidadã na construção de sociedades sustentáveis. • Fomentar processos de formação continuada em educação ambiental, formal e não-formal, dando condições para a atuação nos diversos setores da sociedade. [...] • Criar espaços de debate das realidades locais para o desenvolvimento de mecanismos de articulação social, fortalecendo as práticas comunitárias sustentáveis e garantindo a participação da população nos processos decisórios sobre a gestão dos recursos ambientais. [...] • Incentivar iniciativas que valorizem a relação entre cultura, memória e paisagem - sob a perspectiva da biofilia –, assim como a interação entre os saberes tradicionais e populares e os conhecimentos técnico-científicos. (BRASIL, 2005, p. 39-40).

No que diz respeito às linhas de ação: - “[...] formação continuada de professores e técnicos desde a educação pré-escolar ao ensino superior, utilizando-se metodologias presenciais e de educação à distância [...]” (BRASIL, 2005, p. 47-48); - “incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino [...]”, no sentido de reestruturar a educação na direção à sustentabilidade, nos quatro níveis de ensino⁷⁴; - valorização das experiências de EA vivenciadas pelas instituições de ensino; - “estímulo à efetiva implementação dos projetos em educação ambiental construídos pela comunidade escolar, especialmente os provenientes da educação infantil e do ensino fundamental”⁷⁵; - incentivo à construção da Agenda 21 escolar e comunitária, com a participação dos professores, alunos e comunidade; - e ainda, apoio ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com enfoque na construção de “[...] metodologias e processos para a abordagem da dimensão ambiental, que possam inclusive ser incorporados aos currículos integrados dos diferentes níveis e modalidades de ensino.”⁷⁶

Esses princípios, objetivos e ações da EA, previstos desde a EI têm como finalidade uma Educação para a cidadania em vista de sociedades sustentáveis; para tanto, a importância de a EA tratar as questões da realidade ambiente sob um enfoque relacional, ou seja, sistêmico-complexo – de acordo com as fases

⁷⁴ Ibidem, p. 50.

⁷⁵ Ibidem, p. 51.

escolares –, bem como valorizar o diálogo democrático e cooperativo entre os sujeitos do processo educativo e, ainda, considerar metodologias e propostas educativas que possibilitem diferentes espaços educativos, para além da escola – como as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Em 2014 foi publicada a quarta versão do ProNEA, com o título “Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos”, reiterando a versão anterior de 2005; e no ano 2018, vem publicada a quinta versão, com o mesmo título e enfoque a uma EA que contribua para a construção de sociedades sustentáveis, tendo por missão uma educação que “[...] contribua para um projeto de sociedade que integre os saberes nas dimensões ambiental, ética, cultural, espiritual, social, política e econômica, impulsionando a dignidade, o cuidado, o bem viver e a valorização de toda forma de vida no planeta” (BRASIL, 2018a, p. 26); são valorizados os conteúdos dos objetivos, princípios e ações da versão de 2014, havendo complementações explicitatórias e acréscimos. Assim, no âmbito das linhas de ação quanto à EA nas instituições do ensino – na relação com os projetos político-pedagógicos –, o destaque de complementação quanto à versão anterior:

Desenvolver estratégias pedagógicas em educação ambiental que promovam a integração entre saberes e a transversalidade entre as áreas de conhecimento. [...] Incluir saberes locais, formais e não formais nas ações de educação ambiental em escolas de localização diferenciada como indígenas, quilombolas, ribeirinhas, de pescadores, caiçaras, do campo, de educação especial, de fundo de pasto, de assentamento e de extrativista, entre outros. (BRASIL, 2018a, p. 39).

Tais orientações dão visibilidade a espaços educativos complementares às escolas, a exemplo das Propriedades Rurais Pedagógicas que, além de incentivar a participação dos diferentes atores locais – a exemplo dos proprietários rurais - no desenvolvimento da EA, favorecem o intercâmbio de diferentes saberes e experiências socioambientais em suas múltiplas dimensões – ambiental, social, cultural, geográfica e histórica –, proporcionando uma perspectiva transversal, interdisciplinar e transdisciplinar no currículo escolar.

Outro documento, que merece destaque na institucionalização e implementação da EA no País, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC, em 1997, constituindo “[...] subsídio para apoiar a escola na

⁷⁶ BRASIL, 2005, loc. cit.

elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes [...]” (BRASIL, 2018a, p. 26), denominados de temas transversais, entre os quais, o **Meio Ambiente**, com o intuito de “[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global [...]” (BRASIL, 1997b, p. 25) – convergindo com as DCNEA (BRASIL, 2012a), quando afirmam a EA como uma educação cidadã responsável e comprometida com uma cultura de sustentabilidade socioambiental.

Apesar de não incluírem o tema Meio Ambiente nas propostas curriculares da EI, enfocando-o somente a partir das séries iniciais, os PCNs são uma orientação importante para a EA, nos vários níveis de ensino, na medida em que afirmam sua finalidade enquanto formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem viver, nas diversidades socioeconômica e cultural – “[...] condutas construtivas ambientalmente sustentáveis e socialmente justas” (CARNEIRO, 2012, p. 24); reforçam a compreensão de meio ambiente em sua totalidade, compreendendo não só os elementos naturais, físicos e biológicos, mas também sociais e culturais (BRASIL, 1997b) e, nesse sentido, destacam a importância da prática curricular transversal e interdisciplinar, além de uma visão disciplinar no currículo da Educação Básica (SANTOS; COSTA, 2015); e, ainda, põe a necessidade de “[...] integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social [...]” (BRASIL, 1997a, p. 43), com destaque à saída dos educandos “[...] para passeios e visitas a locais de interesse dos trabalhos em Educação Ambiental” (BRASIL, 1997b, p. 53) – orientações estas consideradas básicas para se desenvolver a EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Quanto à transversalidade curricular, proposta pelos PCNs, os Temas Transversais de Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, não como novas áreas, mas um conjunto de temas transversalizados nas áreas curriculares, “[...] permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade [...]” (BRASIL, 1997a, p. 45), – sendo que “[...] a integração, a extensão e a profundidade

do trabalho podem-se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática [da] escola.” (BRASIL, 1997c, p. 29).

Os temas acima foram selecionados por envolver problemáticas sociais atuais e urgentes, tanto em nível nacional quanto mundial. Os PCNs recomendam que também sejam eleitos temas locais, pelas escolas, integrando os Temas Transversais, com base nas necessidades e interesses do contexto de cada realidade social, econômica, política e cultural. Além disso, atentam para a possibilidade de inserção dos temas nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), em vista da singularidade dos temas e das áreas. (BRASIL, 1997a). Nesta conexão, a partir de Tbilisi (1977), os PCNs focalizam o princípio metodológico interdisciplinar, para valorizar o conteúdo de cada área no tratamento das questões do meio ambiente, em suas várias dimensões.

Segundo Loureiro (2004b, p. 83), embora os PCNs tenham recebido críticas pela maneira de propor a transversalidade em Educação – mantendo como eixos as disciplinas de conteúdos formais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, além da baixa operacionalidade da proposta – os PCNs tiveram o mérito de “[...] inserir a temática ambiental não como disciplina e de abordá-la articulada às diversas áreas do conhecimento [...]”, perpassando questões que devem abranger:

[...] o entendimento do significado das ações cotidianas no local de vida [...], reconstrução e gestão coletiva de alternativas de produção que minimizem e superem o quadro de degradação, até a inserção política na sociedade como um todo, redefinindo o que se pretende por qualidade de vida e propiciando a construção de uma ética que se possa nomear como ecológica. (LOUREIRO, 2004b, p. 83).

Ainda em 1997, cabe destacar a **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental**, elaborada por ocasião da 1ª Conferência de Educação Ambiental (CNEA) e levada à Conferência de Thessaloniki (1997), na Grécia. O Documento traz uma análise crítica do andamento da EA no Brasil, com destaque a um conjunto de problemas e recomendações, inseridos em cinco temas: EA e as vertentes do desenvolvimento sustentável; EA formal – papel, desafios, metodologias, capacitação; EA no processo de gestão ambiental – metodologia e capacitação; EA

e as políticas públicas – PRONEA, políticas urbanas, de recurso hídricos, agricultura, ciência e tecnologia; e EA, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade. Dentre os problemas apontados, destacam-se: - a ausência de políticas públicas de EA e, nesse sentido, a falta de capacitação dos educadores para a EA; - a falta de articulação entre os órgãos educacionais quanto à EA, em nível federal, estadual e municipal, assim como destes com outras instituições relacionadas ao meio ambiente; - o modelo de Educação disciplinarista, conteudista e tecnicista, dificultando a implementação da EA de modo integrado e interdisciplinar na Educação Básica; - e a carência de pesquisas quanto a metodologias pedagógico-didática de EA. Diante dessas questões e outras, a Declaração propõe recomendações – inclusive relevantes à Eihodierna em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas –, dentre as quais, a reestruturação dos currículos em todos os níveis de ensino, incorporando a temática ambiental, de forma interdisciplinar, estimulando “[...] a elaboração de novas perspectivas criativas e participativas para a solução dos problemas ambientais [...]” (BRASIL, 1997d, p. 22); e a divulgação de experiências de EA, focando valores éticos, bem como de leis ambientais, da Agenda 21 etc.

No final dos anos de 1990, foi sancionada a Lei nº 9.795/99 – regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002 – que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), enfocando no seu Art. 2º, a EA, como “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.” Segundo o Art. 3º, incumbe ao Poder Público a definição de políticas que promovam a EA em todos os níveis de ensino. Por referência aos documentos internacionais e nacionais anteriores, são postos os seguintes princípios:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo; VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais; VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999, p. 01-02).

Na conexão com os princípios, a PNEA estabelece um conjunto de objetivos fundamentais da EA, dentre os quais: - “[...] o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos [...]”; - “[...] o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social; - e “[...] o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.” (BRASIL, 1999, p. 02).

São, portanto, princípios e objetivos que fundamentam e orientam a EA em todas as etapas da Educação Básica, desde a EI, potencializando a valorização de espaços educativos, como as Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto possibilitam experiências de formação socioambiental cidadã dos educandos, essencial na construção de sociedades sustentáveis.

A PNEA dá origem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012a; 2012b), que para além de reforçar a legitimidade da EA como dimensão da educação geral, trazendo “[...] orientações explícitas de como deve ser pensada e conduzida a ação educacional na educação básica, em relação à EA [...]” (SANTOS; COSTA, 2015, p. 146), reforçam no Art. 6º a necessidade da EA tratar da “[...] interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2012a, p. 10), reafirmando, por conseguinte, a relevância e obrigatoriedade da EA em todas as etapas e modalidades de ensino (Art. 7º):

[...] a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (BRASIL, 2012a, p. 28).

Nessa linha, no Art. 8º, o Documento destaca a EA como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua em todos os níveis e modalidades educacionais “[...] não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico [...]” (BRASIL, 2012a, p. 28) – mas como uma abordagem curricular transversal “[...] em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas [...]”⁷⁷ Por conseguinte, reforçam-se os princípios e objetivos estabelecidos pela PNEA (1999), destacando uma orientação curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione “[...] a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, de gênero, de diversidade sexual, e a superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social [...]”; e uma organização curricular englobando “[...] vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat [...]; “[...] do respeito às pessoas, culturas e comunidades; [...]” e “[...] práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária [...]” (BRASIL, 2012a, p. 31)”, promovendo:

[...] a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros; b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública; c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania; d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. (BRASIL, 2012a, p. 31-32).

Todas essas orientações, pelas DCNEA, envolvem, desde a EI, práticas curriculares com abertura a espaços educativos complementares à sala de aula e à

⁷⁷ Ibidem, p. 30.

escola e, por isso, o destaque às Propriedades Rurais Pedagógicas, potencializadoras de experiências socioambientais cidadãs.

Ainda no quadro sócio-histórico de políticas nacionais voltadas à EA, ocorreram as conferências infanto-juvenis, em prol da participação ativa dos jovens e crianças, visando ao fortalecimento da cidadania socioambiental nas escolas e comunidades.

A **I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)**, com o tema **Vamos cuidar do Brasil**, foi realizada em 2003, na cidade de Brasília, pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação. Dentre os objetivos desta Conferência, destaca-se o “[...] ouvir os adolescentes⁷⁸, garantindo o direito de participação [...]” na construção de um Brasil sustentável, propiciando discussões nas escolas dos problemas socioambientais das comunidades e do País (BRASIL, 2003); a Conferência teve como finalidade apoiar as Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital-DF, de Educação, na promoção da participação social, sendo focada pelos ministérios envolvidos, como uma “[...] campanha pedagógica que traz a dimensão política do meio ambiente, caracterizada pela mobilização e engajamento dos adolescentes e da comunidade escolar em debates sobre temas socioambientais contemporâneos [...]” (BRASIL, 2007, p. 09) – o resultado final da Conferência foi a **Carta Jovens Cuidando do Brasil**, entre outros documentos, trazendo o que os jovens pensam e querem na área ambiental, como cidadãos e cidadãs.

Com base nessa I Conferência, foi criado o Programa **Vamos cuidar do Brasil com as Escolas** (2004), com o propósito de construir processos permanentes de EA nas escolas, visando a difundir “[...] conhecimentos atualizados sobre questões científicas, saberes tradicionais e políticas ambientais usando estratégias de rede, processos formativos, publicações e projetos com a sociedade.” (BRASIL, 2007, p. 09). Ocorreram outras edições das conferências infanto-juvenis: - a II CNHUMA (2005/2006), objetivando a fortalecer a EA e a Educação para a diversidade nos sistemas de ensino, em vista do comprometimento das comunidades escolares com as questões socioambientais locais e globais, sob a

⁷⁸ A Conferência teve como público-alvo “[...] estudantes entre 11 e 15 anos de escolas de ensino fundamental do Brasil, públicas e privadas, urbanas e rurais. Jovens pertencentes ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR). Jovens entre 16 e 25 anos, organizados em movimentos de juventude, atuantes ou não na área ambiental.” (BRASIL, 2003, p. 04).

perspectiva da sustentabilidade no País; tratou de temas contemporâneos, como a biodiversidade, mudanças climáticas, segurança alimentar e nutricional e diversidade étnico-racial, culminando com a **Carta de Responsabilidades, Vamos Cuidar do Brasil**, pelos adolescentes (BRASIL, 2007); - a III CNHUMA (2008/2009), com o mesmo objetivo geral da II Conferência, dando ênfase à qualidade das relações ensino-aprendizagem, em uma visão de Educação Integral, tematizando as mudanças ambientais globais e, como as demais conferências, adolescentes e jovens entregaram aos governantes a **Carta das Responsabilidades para o Enfrentamento das Mudanças Globais** (BRASIL, 2009c); - a IV CNHUMA (2012/2013), com a temática **Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis**, repetindo-se o objetivo geral das duas conferências anteriores, com foco, agora, a uma educação para a sustentabilidade e respeito à diversidade – devendo as escolas incluírem em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) uma educação para a sustentabilidade, a partir da gestão, currículo e espaço físico; no final da Conferência foi entregue aos governantes a **Carta dos Estudantes e projetos de ação nas conferências estaduais**, fortalecendo as políticas de juventude e meio ambiente (BRASIL, 2013b); - e a V CNHUMA (2016/2018), cuja temática enfocou a água, **Vamos Cuidar do Brasil Cuidando das águas**, com objetivo de mobilizar as comunidades escolares com projetos de intervenção na sua realidade, em torno de temáticas socioambientais, como a água; além disso, houve intenção do evento em compartilhar a experiência da Conferência (desde as Conferências Estaduais até a pós-Conferência Nacional), com foco em sua metodologia lúdica e participativa – jogo similar a uma gincana – em vista do cuidado com as águas, apoiando os educadores formais e não formais, em suas práticas pedagógicas quanto ao tema da água. (BRASIL, 2018b).

As conferências tiveram como principal objetivo fortalecer a EA nas escolas; nesses termos, embora estivessem voltadas para crianças a partir dos 11 anos de idade, elas trazem referenciais em termos de objetivos, temas e práticas pedagógicas importantes também para a EI, na conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, na medida em que enfocam cuidados com a realidade ambiente local e global, quanto à sustentabilidade socioambiental na formação cidadã das crianças e jovens.

As políticas nacionais de EA evidenciam a importância e necessidade da EA nas escolas de Educação Básica. Em 2004, o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontou que 94,95% das escolas de ensino fundamental declaravam “[...] ter educação ambiental de alguma forma, por inserção temática, no currículo, em projetos ou até mesmo, uma minoria, em disciplina específica.” Por esses dados havia, em 2004, cerca de 32,3 milhões de crianças com acesso à Educação Ambiental. (TRAJBER; SORRENTINO, 2007, p.18). Para Guimarães (2012, p. 27), essa crescente inserção da EA no ambiente escolar brasileiro representa, por vezes, uma resposta às expectativas que a sociedade tem lançado sobre as escolas: “A institucionalização da EA também reflete essa demanda da sociedade, e ao mesmo tempo, pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam de educação ambiental.” Contudo, é necessário esclarecer que a sua universalização no âmbito escolar não significa necessariamente assegurar uma EA capaz de promover mudanças significativas na sociedade quanto à cidadania socioambiental – dadas incongruências entre o discurso e a prática, entre o que as políticas públicas preconizam e o que a realidade aponta.

A essa problemática agregam-se as novas políticas educacionais, com a BNCC (2017a) que, conforme destacado na Introdução da Tese, geram um esvaziamento da EA nos currículos escolares, desde a EI. Segundo Branco, Royer e Branco (2018), ao comparar a BNCC com documentos anteriores, os temas socioambientais estão praticamente ausentes, numa desconsideração do processo histórico de lutas e conquistas nacionais em prol do reconhecimento da EA enquanto dimensão essencial da educação geral (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020). Entretanto, para além desse esvaziamento da EA, pela BNCC, é necessário e urgente que a EA tenha sentido e significado nas escolas,

[...] integrando o Projeto Político-Pedagógico, a formação continuada dos professores e os processos de planejamento docente. Ademais, deve-se ampliar o aprofundamento teórico-conceitual em Educação Ambiental na formação inicial e continuada de professores. (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 329).

Para tanto, no âmbito dessa Tese, quer-se avançar nas discussões sobre a EA – corroborando a formação inicial e continuada dos educadores na relação com a EI em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas. Nessa linha, com base

nas orientações teórico-metodológicas dos eventos mundiais e das políticas nacionais de EA, são discutidos, a seguir, os aportes conceituais de EA, como subsídio teórico para a EI.

2.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS

2.3.1 Aportes conceituais de Educação Ambiental para a Educação Infantil

A Educação Ambiental, por definição, é **educação** e sob este foco cabe compreendê-la (LOUREIRO, 2003) em identificação com a própria busca de qualidade dos processos educativos atuais (CARNEIRO, 1999). Nesse sentido, as discussões sobre a EA na EI, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, demandam um avanço dialogal sobre qual Educação seja uma referência.

Permeada por diferentes concepções e interesses, a Educação em geral é desenvolvida como prática de dominação e alienação (FREIRE, 1987); daí, é “[...] instrumento ideológico de reprodução das condições sociais, já que se destina a manter inalteradas as relações sociais e os valores que lhes dão a sustentação ideal [...]” (LAYRARGUES, 2011, p. 76). Mas também constitui um “[...] ato político-pedagógico emancipatório, intrínseco à práxis dialógica dos educadores e educandos [...]” (DICKMANN, 2015, p. 56), que constrói por meio das “[...] relações sociais e pedagógicas a base instrumental, a consciência política e a capacidade crítica para se agir na história, na busca permanente e dinâmica da sociedade que desejamos.” (LOUREIRO, 2002, p. 95). Tal concepção de Educação implica um processo transformador, humanizante e libertador (FREIRE, 1981; 1987), em termos das possibilidades de “[...] abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas.” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

O conceito de Educação, portanto, tem diferentes significados de acordo com os valores e princípios que orientam esta ou aquela sociedade (GARCIA, 1977) – para se compreender que “[...] não é a educação que forma a sociedade de uma determinada maneira, senão que esta, tendo-se formado a si mesma de uma certa

forma, estabelece a educação que está de acordo com os valores que guiam essa sociedade.” (FREIRE; ILLICH, 1975, p. 30).

Uma das razões da ambiguidade conceitual do termo educação já está em sua etimologia – dos verbos latinos *educare* e *educere*. O primeiro termo, segundo Romão (2008, p. 10), diz respeito à ação que o educador tem sobre o educando: “[...] criar, conduzir, orientar, ensinar, treinar, formar uma criança; desenvolvê-la e cultivá-la, mental e moralmente; discipliná-la e prepará-la, por meio de instrução sistemática, visando sua integração em um projeto social.” Já, o significado do verbo *educere* está relacionado à ideia de “[...] extrair, tirar de, provocar a atualização de algo que estava latente, fazer nascer”⁷⁹; isto é, o ato de [...] conduzir para fora (e= ‘para fora’; ducere = ‘conduzir’).” (GARCIA, 1977, p. 1).

Tal diferença semântica expressa a complexidade do termo educação e de seu significado, que historicamente tem marcado as teorias educacionais e práticas pedagógicas. Destarte, quando se recorre ao significado de *educere*, suas características nos remetem ao modelo da Educação Nova⁸⁰, cujo pensamento orientador está voltado para a compreensão de que “[...] a iniciativa do processo cabe mais ao educando do que ao educador. O processo centra-se mais nos saberes construídos a partir do aprender do que os acumulados a partir do ensinar [...]” (ROMÃO, 2008, p. 11); ou seja, os limites da ação educativa representam um processo individual, que depende essencialmente das possibilidades de cada sujeito, de acordo com os estímulos que receberem. (GARCIA, 1977).

Por outro lado, a análise do termo *educare*, remete ao modelo de Educação Tradicional, cujo objetivo principal consiste em moldar comportamentos, valores e

⁷⁹ ROMÃO, loc. cit.

⁸⁰ Segundo Gadotti (2003, p. 142), “A Escola Nova representa um vigoroso movimento de renovação da educação depois da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança já vinha se formando desde a “Escola Alegre”, de Vitorino de Feltre (1378-1446), seguindo pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau. Mas foi só no século XX que tomou forma concreta e teve consequências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores”. A teoria e a prática escolanovistas se disseminaram em muitas partes do mundo, tendo entre seus principais expoentes Adolphe Ferrière (1879 -1960), considerado o principal divulgador dessa nova pedagogia e que coordenou a articulação internacional da Escola Nova. Em 1899, Ferrière fundou o Birô Internacional das Escolas Novas que, em 1919 aprovou um conjunto de critérios básicos para a nova pedagogia, dentre os quais estão: “[...] A Educação Nova seria integral (intelectual, moral e física); ativa; prática (com trabalhos manuais obrigatórios, individualizada); autônoma (campestre em regime de internato e co-educação).” (Ibidem, 143). Outros nomes importantes e que contribuíram para a expansão e disseminação do pensamento escolanovista foram John Dewey, Decroly, William Heard Kilpatrick, Maria Montessori, Édouard Claparède e Jean Piaget e Roger Cousinet. (GADOTTI, 2003).

atitudes, com vistas à orientação daqueles que nada sabem (educandos). Dentro dessa perspectiva, a Educação é compreendida como um bem em si, isto é, que se justifica por si mesma, “[...] independente da validade que possa ter para a vida atual ou futura do educando.” (GARCIA, 1977, p. 04). A força da experiência passada e o papel que vem desempenhando ao longo dos tempos emergem como justificativa para mantê-la enquanto modelo de educação que “dá certo”, fazendo com que transcenda o tempo histórico, “[...] na medida em que se coloca acima das necessidades sociais e se mantém alheia aos reclamos que possam vir dos indivíduos.”⁸¹

Freire (1987), criticando esse modelo de Educação Tradicional, aponta um conjunto de características que possibilitam compreender com mais propriedade a sua estrutura e funcionamento, como na relação entre educador e educando: o educador é o sujeito do processo educativo, o que pensa, disciplina, decide o que ensinar, “enchendo” os educandos de conteúdos, alheios à realidade; os educandos, por sua vez, são aqueles que nada sabem, devendo por isso, receber os conteúdos sem contestação, assumindo uma posição passiva, de meros ouvintes e receptores.

Nesse sentido, em lugar de comunicar-se, “[...] o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, por sua vez, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem [...]” (FREIRE, 1987, p. 58), não ocorrendo dessa forma “[...] nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.”⁸² Logo, quanto mais os educandos exercitarem a memorização e o arquivamento dos depósitos neles feitos, menores serão as chances de desenvolverem a consciência crítica, enquanto sujeitos transformadores do seu mundo.

Nesse sentido, o ato de educar é concebido como puro treino, transferência de conteúdos, quase que adestramento (FREIRE, 2000) de um ser humano “[...] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo.” (FREIRE, 1987, p. 70). Com efeito, os conteúdos “transmitidos” a partir de disciplinas isoladas não passam de “[...] retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e cuja visão

⁸¹ GARCIA, loc. cit.

⁸² Ibidem, p. 69.

ganhariam significação [...]”⁸³ – conteúdos de um currículo fragmentado, que impossibilita “[...] a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes [...], dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem.” (PETRAGLIA, 1995, p. 69).

Tais orientações reforçam uma prática sociopedagógica antidemocrática que, para além de inibir o poder criativo e transformador dos sujeitos-educandos, deixa-os num estado de inércia, negando-lhes sua vocação ontológica e histórica de se humanizarem, ressaltando uma percepção fatalista acerca da sua situação de vida; ao mesmo tempo, carregam uma visão de uma sociedade antropocêntrica e exploratória, de domínio político-econômico sobre o mundo (CARNEIRO, 1999) – o qual é concebido não como problema, mas como algo dado, estático, a que os homens e mulheres devem ajustar-se (FREIRE, 1987). Para Guimarães (2012, p. 31), essa visão reforça e contribui para a “[...] consolidação e manutenção da hegemonia, possibilitando a reprodução da sociedade e seu modo de produção de acordo com os interesses dominantes.”

A trajetória histórica da EA no contexto brasileiro, sobretudo em seu momento inicial, evidencia a forte presença da perspectiva tradicional e conservadora de Educação, concebendo os educandos como “[...] seres passivos e totalmente sobre-determinados pela esfera ideal, subdimensionando ou ignorando a ação humana no tecido social, negando a existência do sujeito histórico e da práxis.” (LAYRARGUES, 2004, p. 12).

A EA foi entendida, desde seu início, sob o objetivo de constituir “[...] uma estratégia de combate à crise dos ambientes de vida, no sentido de educar os cidadãos para a proteção ambiental e a busca de solução aos problemas ambientais [...]” (CARNEIRO, 1999, p. 04), estruturando-se como “[...] fruto da demanda para que o ser humano adotasse uma visão de mundo e uma prática social capazes de minimizar os impactos ambientais [...]” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 26). Entretanto, a EA veio marcada por práticas descontextualizadas e acríticas, voltadas à solução de problemas de caráter físico do ambiente, sem discutir questões sociais e categorias teóricas da Educação – pela falta de entendimento de que a EA é um processo educativo, reflexo de um movimento histórico ambientalista, mas que foi dissociado da reflexão sobre seus propósitos e significados políticos – o que gerou

⁸³ Ibidem, p. 57.

“[...] ações educativas dualistas entre social e o natural, fundamentadas em concepções abstratas de *ser humano* e generalistas e idealistas no modo como definem a responsabilidade humana no processo da degradação ambiental.” (LOUREIRO, 2004b, p. 81).

Tais práticas ressaltam uma EA voltada a uma visão de mundo “[...] que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, perdendo a riqueza e a diversidade da relação [...]”, caracterizando-se assim, como uma prática descomprometida com os processos de transformações significativas da realidade socioambiental.” (GUIMARÃES, 2004, p. 26). Esta concepção, inapta a “[...] transformar uma realidade (da qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital [...]”⁸⁴ e, ao mesmo tempo, reforça uma compreensão de meio ambiente confinado, geralmente, às dimensões naturais ou técnicas, na linha da visão conservacionista-recursista, ou seja, um conceito de meio ambiente “[...] onde prevalecem as necessidades de preservação do potencial produtivo dos ecossistemas, dos recursos naturais e o estudo de seus distúrbios como a poluição ou a extinção massiva das espécies e não um conceito total, que inclui o homem e sua dimensão histórico-social.” (BRÜGGER, 1994, p. 54).

Sob as bases dessa perspectiva, da EA tradicional, como prática educativa essencialmente naturalista e conservacionista⁸⁵, o seu principal objetivo era promover o “[...] despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27). Tais tendências devem-se, em certa medida, ao fato de que, em seu período inicial, a face mais visível da crise ambiental era “[...] a degradação de ambientes naturais e porque as ciências ambientais naquela época

⁸⁴ GUIMARÃES, loc. cit.

⁸⁵ Layrargues (2012) e Layrargues e Lima (2014) propõem a existência de três macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental: a macro-tendência Conservacionista, que se expressa, especialmente, por meio das correntes conservacionista, naturalista, da Alfabetização Ecológica e do Movimento *Sharing Nature*; A macro-tendência Pragmática, que abarca as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável; e a macro-tendência Crítica, que contempla as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e o Processo de Gestão Ambiental. As diferentes correntes no campo da EA também são ressaltadas por Sauvé (2005a), conforme ressaltado ao longo da presente Tese.

ainda não estavam maduras o suficiente para compreender a complexidade das relações entre sociedade e natureza.”⁸⁶

Nesse contexto, enfatizava-se uma EA não voltada para a reflexão e intervenção sobre as origens e causas dos problemas socioambientais, mas ao combate das suas manifestações mais visíveis e diretas. (LAYRARGUES, 2012). Os problemas socioambientais, por sua vez, eram percebidos como “[...] efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informações e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento tecnológico.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27). Não havia, pois, questionamentos acerca das estruturas sociais em curso, nas suas várias dimensões; apenas identificações de problemas sugerindo reformas setoriais, pleiteando-se mudanças socioculturais que dificilmente poderiam ser concretizadas sem que também se transformassem as bases econômicas e políticas da sociedade.

Sob essa lógica, “[...] o conservacionismo e o conservadorismo se fundem porque ao adotarem uma perspectiva com viés ecológico da questão ambiental perdem de vista as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30). Como consequência, esse modelo de EA privilegia o aspecto cognitivo do processo pedagógico, reforçando a ideia de que comunicando o conhecimento correto, os sujeitos compreenderão a problemática socioambiental e transformarão suas condutas e a sociedade. Nessa direção, a EA tende a promover “[...] o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 27). Na medida em que propõe uma ação educativa focada na terminalidade da ação – o conhecimento retido, denominado por Paulo Freire de “educação bancária –, a EA deixa de compreender que “[...] a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo.”⁸⁷

Segundo Lima (2011), a matriz conservadora da EA, além de evidenciar uma leitura individualista e comportamentalista da Educação e dos problemas

⁸⁶ LAYRARGUES; LIMA, loc. cit.

⁸⁷ GUIMARÃES, loc. cit.

socioambientais – inclusive entendendo que os problemas serão resolvidos com soluções tecnológicas – orienta-se por uma visão apolítica das questões do meio ambiente, atribuindo a um ser humano genérico – não contextualizado política e historicamente – a responsabilidade pela degradação socioambiental, sem identificar os verdadeiros agentes degradadores da realidade ambiente e, ao mesmo tempo, restringindo iniciativas de luta por direitos ambientais enquanto direitos de cidadania, em prol da qualidade de vida. Tal encaminhamento reflete-se na forma pela qual os indivíduos e grupos sociais visualizam os problemas socioambientais e reagem frente a eles, reforçando “[...] a conservação da ordem social vigente, com todas as suas características e seus valores econômicos, políticos, éticos e culturais.”⁸⁸

Essa perspectiva, no olhar de Guimarães (2011, p. 23-24), está vinculada a uma “armadilha paradigmática” por parte dos docentes, ou seja, “[...] quando por uma ‘limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva’ (Viégas, 2002)⁸⁹, o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática)⁹⁰ fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental [...]” tendendo a “[...] reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma educação ambiental de caráter conservador.” (GUIMARÃES, 2012, p. 124). Nesse sentido, os educadores não questionam e não problematizam as causas dos problemas socioambientais, ocultando o conflito entre interesses privados e o bem coletivo, reforçando assim, a lógica hegemônica; essa EA conservadora volta-se a um processo educativo focando no sujeito e na transformação de seu comportamento “[...] não [visualizando] as práticas educativas como uma intervenção individual e coletiva no processo de transformações socioambientais.” (GUIMARÃES, 2011, p. 26).

Tal perspectiva educacional limita a EA a uma prática esvaziada de suas dimensões políticas, sociais, culturais e éticas; ao mesmo tempo, supõe uma

⁸⁸ Ibidem, p. 143.

⁸⁹ VIÉGAS, Aline. **Educação ambiental e complexidade**: uma análise a partir do contexto escolar. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Programa EICOS, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

⁹⁰ “Um paradigma é constituído por conceitos fundamentais e por categorias dominantes da inteligibilidade, ao mesmo tempo por relações lógicas (conjunção, disjunção, implicação) entre estes

concepção de EA universal, como se tivesse um objetivo único, comum a todos os envolvidos, desconsiderando suas diversidades epistemológicas, pedagógicas, políticas e éticas. (LIMA, 2011; LAYRARGUES; LIMA, 2014). Sob esse enfoque, como em relação ao termo Educação, também a EA comporta diferentes entendimentos conceituais. De acordo com Sauvé (2005a), a EA compreende várias correntes teórico-metodológicas, sendo que uma corrente de EA pode englobar uma pluralidade de proposições, que podem por sua vez, corresponder a duas ou três correntes distintas, de acordo com o ângulo sob qual    analisada. Assim, “[...] embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas, [...] as correntes não são [...] mutuamente excludentes [...]: certas correntes compartilham características comuns.” (SAUVÉ, 2005a, p. 17). Por exemplo, a corrente conservacionista, apesar de apresentar particularidades no quadro de intenções pedagógicas, está centrada no processo de conservação dos recursos naturais e também inclui uma perspectiva naturalista, na medida em que valoriza proposições de “educação ao ar livre” na relação com “educação para o meio natural [...]”⁹¹ – por meio de atividades como o plantio de árvores, criação de hortas escolares, excurs    es em contato com a natureza (ABREU, 2017), marcando os processos educativos de EA, especialmente no seu período inicial.⁹²

Os entendimentos conceituais de EA implicam, pois, uma multiplicidade de compreens    es e express    es que se ramificaram em várias formulações, de acordo com os contextos histórico-sociais nos quais emergiram. Desse modo, a EA come    u a ser entendida como plural, a partir de caminhos diversos, ou seja, além das correntes **naturalista** e **conservacionista-recursista**, destacam-se, entre

conceitos e categorias.” Desse modo, os paradigmas organizam e controlam de modo oculto todas as observações, enunciados e teorias que são orientadas sob seu comando (MORIN, 1992, p. 188).

⁹¹ Ibidem, p. 19.

⁹² Para além de compartilharem características comuns, essas correntes não deixaram de existir, estando atuantes até hoje, a exemplo do modelo de intervenção “A Educação para a Terra”, de Steve Van Matre (1990) e as propostas de educação ao ar livre (*outdoor education*), em que a natureza    vista como um meio de aprendizagem, para aprender como “funciona”, entendendo-se “[...] que somos parte dela [...]” – quest    es focadas por Darlene Clover e colaboradores (2000); e, no âmbito da corrente conservacionista, os programas de educação ambiental são centrados nos três “R” (Redução, Reutilização Reciclagem) ou voltados    gestão ambiental (gestão da água, do lixo, da energia etc.) (SAUVÉ, 2005a, p. 19-20); observa-se, que tais correntes trazem aspectos importantes para reflex    es na EA crítica – como entender as dinâmicas da natureza, o valor intrínseco dos elementos naturais – e, sob o foco didático, a educação ao ar livre, considerando “[...] a natureza como educadora [...]” (Ibidem, p. 19) – nessa linha, enfoca-se a importância de uma gestão ambiental, que supere o produtivismo e consumismo e, por isso, a valorização da redução, da reutilização e da reciclagem do que    produzido.

outras, nesse período inicial da EA, as correntes: - **resolutiva** (início dos anos de 1970), intencionando levar as pessoas “[...] a se informar sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las [...]” (SAUVÉ, 2005a, p. 21); - **sistêmica** (também da década de 1970), cujos conceitos e princípios fundamentaram-se principalmente na Ecologia (ciência biológica), inspirando o campo da ecologia humana; corrente que se destacou e traz orientações teórico-metodológicas pertinentes para a apreensão das problemáticas socioambientais, já que: “A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e [...] as relações entre seus componentes, como [...] os elementos biofísicos e os elementos sociais [...].”⁹³ Ressalta-se que tal análise é importante para se ter visão de totalidade do real, possibilitando sua compreensão dinâmica, assim como “[...] os pontos de ruptura (se existirem) e as vias de evolução [...]”⁹⁴, com vistas às soluções mais adequadas ao meio ambiente; - e **moral-ética (anos de 1980)**, que enfatiza o desenvolvimento de valores ambientais e a “[...] adoção de uma ‘moral’ ambiental, prescrevendo um código de comportamentos socialmente desejáveis (como os que o ecocivismo propõe); mas, mais fundamentalmente ainda, pode se tratar de desenvolver uma verdadeira ‘competência ética’ [...]” – construindo, pois, um sistema próprio de valores.⁹⁵

Dentre as correntes mais recentes, destacam-se: a **crítica** (a partir da década de 1980), sob o foco da crítica social, visando à emancipação e libertação dos sujeitos de suas alienações e, nesse sentido, afirma o valor de um “saber-ação” para o desenvolvimento local e solução de seus problemas – a transformação da realidade (SAUVÉ, 2005a, p. 30); a **ecoeducação** (1990-2000)⁹⁶, que enfatiza a importância de se aproveitar a relação com “[...] o meio ambiente como cadinho de desenvolvimento pessoal, para o fundamento de um atuar significativo e responsável

⁹³ Ibidem, p. 22.

⁹⁴ SAUVÉ, loc. cit.

⁹⁵ SAUVÉ, loc. cit.

⁹⁶ Segundo Sauvé (2005a, p. 35), a corrente da ecoeducação apresenta duas proposições distintas: a ecoformação, cuja ênfase volta-se à “[...] formação pessoal que cada um recebe de seu meio ambiente físico [...]”. O espaço “entre” a pessoa e seu meio ambiente não está vazio, é aquele onde se tecem as relações, a relação da pessoa com o mundo [...]”; e a ecoontogênese, associada à “[...] gênese da pessoa em relação a seu meio ambiente, Oïkos [...].” (Ibid., p. 36). O termo foi proposto por Tom Berryman (2002), ressaltando “[...] as diferenças importantes nas relações com o meio ambiente e com a natureza entre os bebês, as crianças e os adolescentes, e convida a adotar práticas educativas diferenciadas em relação a esses sujeitos.” (SAUVÉ, loc. cit.).

[...]”⁹⁷; e a **sustentabilidade ou Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (sobretudo desde os anos de 1990) que, conforme Sauvé (2005a, p. 37), penetrou gradativamente o movimento da EA, impondo-se como perspectiva dominante, na linha de que “[...] o desenvolvimento econômico, considerado como a base do desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos.” A ideia básica que permeia esta corrente consiste em “[...] aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos e se possa assegurar as necessidades do amanhã.” (SAUVÉ, 2005a, p. 37). Segundo Layrargues e Lima (2014), tal perspectiva deriva-se da vertente conservacionista, apresentando caráter pragmático, como “[...] a expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro, desde o Governo Collor de Mello [...]”.⁹⁸

Nessa conjuntura, a lógica de mercado e a ideologia de consumo, como preocupação utópica frente à produção crescente de resíduos sólidos, associadas a um discurso da “[...] economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31), representam a justificativa para a constituição desse cenário pragmático, quanto às questões do meio ambiente. Segundo Layrargues (2012), o viés pragmático da EA acarreta o enfraquecimento de sua prática, evidenciado pela constante busca de ações por resultados concretos, sem uma reflexão compreensiva dos fundamentos e relações causais dos problemas socioambientais: “Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e da tecnologia e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente.”⁹⁹

Como consequência, tal pragmatismo deixa à margem “[...] a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31), aceitando a mercantilização da natureza na promoção de reformas isoladas, advogando uma prática

⁹⁷ Ibidem, p. 35.

⁹⁸ Ibidem, p. 30-31.

descomprometida com a teoria, pautada na “[...] ação sem a reflexão, no clássico formato ideológico conservador.” (LAYRARGUES, 2012, p. 396). Logo, tem-se uma EA que expressa a lógica do **mercado**, “[...] na medida em que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governança [...]” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

Na contramão dessas perspectivas, que se limitam a um conjunto de ações sociopedagógicas individuais e comportamentais, de maneira a-histórica, apolítica e conteudista – incapazes de superar o paradigma hegemônico – vem emergindo uma perspectiva com viés crítico¹⁰⁰, reforçando a necessidade de incluir no debate socioambiental “[...] a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas [...]” (LAYRARGUES, 2012, p. 398).

A tendência crítica¹⁰¹ da EA ressalta a natureza política do debate socioambiental e a necessidade de se articular as práticas pedagógicas com as diversas dimensões da questão ambiental e sustentabilidade, sob o imperativo de que não se trata apenas de “[...] promover reformas setoriais, mas de uma renovação multidimensional capaz de mudar o conhecimento, os valores culturais e éticos, as instituições, as relações sociais e políticas.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29). Na análise de Sauvé (2005a, p. 30), a corrente crítica    essencialmente política e “[...] implica o questionamento dos lugares-comuns e das correntes

⁹⁹ Ibidem, p. 395.

¹⁰⁰ Segundo Layrargues, (2004, p. 18,), “A educa  o crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado    educa  o. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educa  o popular que rompe com uma visão de educa  o tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educa  o a assumir a media  o na constru  o social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos. Paulo Freire, uma das referências fundadoras do pensamento crítico na educa  o brasileira insiste, em toda sua obra, na defesa da educa  o como forma  o de sujeitos sociais emancipados, isto   , autores de sua própria história. As metodologias de alfabetiza  o baseadas em temas e palavras geradoras, por exemplo, buscam religar o conhecimento do mundo    vida dos educandos para torná-los leitores críticos do seu mundo”.

¹⁰¹ Embora possua suas especificidades – assim como cada corrente –, a perspectiva crítica da EA abrange proposi  es de outras correntes, a exemplo da corrente prática (a partir dos anos de 1980), que destaca a “[...] pesquisa-a  o, cujo objetivo essencial    o de operar uma mudança num meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica    participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situa  o por transformar. Em educa  o ambiental, as mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional” (SAUVÉ, 2005a, p. 29); e da corrente holística (final da década de 1980) que parte do princípio de que: “   preciso levar em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em rela  o com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser-no-mundo” (Ibidem, p. 27).

dominantes [...]”; sua ênfase volta-se para a análise das dinâmicas sociais que estão “[...] na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação.”

Para tanto, a EA crítica demanda uma compreensão de meio ambiente em sua totalidade, levando em conta as complexas relações de “[...] interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural [...]” (BRASIL, 2012a, p. 29), na direção de uma visão sistêmico-complexa, em que “[...] um sistema não é somente constituído de partes. Ele tem qualidades, propriedades [...] que não existem nas partes isoladas [...], o todo é mais do que a soma das partes [...]” (PENA-VEJA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 150). Nesse foco, “[...] as partes possuem características e especificidades que, na sua dinâmica inter-relacional, auto-eco-organizativa, formam o todo; e este tem qualidades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem separadas umas das outras.” (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p. 163). Conforme Morin (1977, p. 119), “[...] os objectos dão lugar aos sistemas. Em lugar das essências e das substâncias, a organização; em lugar das unidades simples e elementares, as unidades complexas [...]” O termo complexo é constituído como “[...] um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo.” (PETRAGLIA, 1995, p. 48). Logo:

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2000, p. 38).

A complexidade, no sentido de que a realidade é composta por diversas dimensões (física, biológica, histórica, econômica, cultural, política etc.) (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013), requer uma compreensão do todo e, ao mesmo tempo, das partes e vice-versa. Destarte, pensar o meio ambiente, nessa perspectiva, significa apreendê-lo na interação de partes e todo, compreendendo-se que nada está isolado na realidade, pois tudo se encontra conectado de maneira interdependente – seja no mundo físico e social, cultural e no campo da política e da economia, em nível local-global e vice-versa. (MORIN, 1977; 2003a).

Enquanto práxis social que possibilita o processo de reflexão sobre a vida, a natureza e o modo do ser humano existir no mundo (LOUREIRO, 2004a), a EA crítica pode ser compreendida como “[...] uma filosofia da educação que busca reorientar as premissas do pensar e do agir humano, na perspectiva de transformação das situações concretas e limitantes de melhores condições de vida dos sujeitos [...]” (TORRES; FERRARI; MAESTRELI, 2014, p. 14). Portanto, uma EA crítica requer transformações socioculturais e políticas da visão de mundo, pelos sujeitos, sob os princípios de uma ética ambiental compromissada a um agir com base nos valores da cidadania e justiça socioambientais (LAYRARGUES, 2011); assim como requer uma compreensão de ser humano que vá além da visão reducionista, dada pelo modelo de educação bancária, de sujeito enquanto objeto. Trata-se de perceber o ser humano como um ser social, histórico, cultural e político; um ser relacional, inacabado e consciente deste inacabamento; um ser que está em constante construção em suas relações no mundo e com o mundo (FREIRE, 1981; 1987) e que, na posição de protagonista e criador de cultura insere-se “[...] num permanente movimento de procura, faz[endo] e refaz[endo] constantemente o seu saber.” (FREIRE, 1983, p. 31). Enquanto seres com tais características, homens e mulheres encontram-se em um processo constante de humanização, compreendido como “[...] vocação ontológica na afirmação de si como pessoa, como ser em si e para si, negando a desumanização como destino dado, mas como um resultado da ordem injusta e opressora.” (DICKMANN, 2015, p. 42).

Nessa direção, homens, mulheres e, nesse sentido, crianças, devem ser compreendidos como seres multidimensionais, ao mesmo tempo singulares e múltiplos; antagônicos e complexos, isto é: “[...] *sapiens e demens* (sábio e louco); *faber e ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (econômico e consumista); *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético).” (MORIN, 2000, p. 58). Mediado por essa multidimensionalidade, o ser humano é indivíduo-espécie-sociedade, sendo simultaneamente seres “[...] cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais [...]” (MORIN, 2003b, p. 38); e “[...] seres de raízes e de mudança, de comunidades e de universalização [...]” (2003a, p. 11). A complexidade humana, apontada por Morin e a busca do **ser mais**, assinalada por Freire (1981;1987),

emergem como condição-chave para se pensar a Educação do presente e do futuro, desde a EI.

Ao assumir os princípios da EA crítica¹⁰² em oposição à conservacionista¹⁰³ ou naturalista, torna-se fundamental que os educadores atuem sob o foco da práxis pedagógica¹⁰⁴, para que possam “[...] desenvolver e exercer uma liderança qualificada na construção de novas relações de reapropriação do mundo, em vista da formação de mentalidades compreensivas ante as complexas inter-relações do meio [...]” (CARNEIRO, 2006, p. 18). Tal práxis, por sua vez, deve estar permeada por um processo pedagógico em que “[...] a dialética entre forma e conteúdo se realize de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.” (LOUREIRO, 2004b, p. 89). Nessa perspectiva, a EA crítica fundamenta-se “[...] no movimento dialético de alternativas de superação da consciência ingênua por uma crítica: educandos e educadores fazem-se sujeitos comprometidos com um mundo justo e solidário [...]” (DICKMANN; CARNEIRO, 2019, p. 284); e a Educação passa a ser compreendida como instrumento de transformação social, por meio do exercício da cidadania, pautada no diálogo reflexivo sobre a complexidade, os conflitos e tensões socioambientais, em prol da qualificação dos ambientes de vida (LAYRARGUES, 2004) – possibilitando que os educandos gradativamente desenvolvam “[...] o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em

¹⁰² “Uma Educação Ambiental crítica, tem o mundo, a realidade-ambiente, como mediador do processo educativo [...]; é a partir do contexto de vida dos educandos e dos entornos escolares, que se pode refletir sobre [...] problemas, como temas geradores no desvelamento da realidade de opressão insustentável – denúncia de um mundo desumanizante –, assim como da libertação com sustentabilidade, enquanto anúncio de sua superação.” (DICKMANN, 2015, p. 77-78).

¹⁰³ A educação ambiental conservacionista tem suas “[...] proposições centradas na “conservação” dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade como à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído etc. Quando se fala de “conservação da natureza”, como da biodiversidade, trata-se, sobretudo de uma natureza-recurso. Encontramos aqui uma preocupação com a “administração do meio ambiente”, ou melhor dizendo, de gestão ambiental.” (SAUVÉ, 2005a, p. 19-20).

¹⁰⁴ O sentido de práxis, na perspectiva freireana, compreende “[...] a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (FREIRE, 1987, p. 67). Desse modo, a práxis pedagógica é um processo de ação-reflexão-ação entre docentes e educandos, em vista da transformação da realidade.

processo.” (FREIRE, 1987, p. 71). Nesses termos, a EA crítica ou emancipatória – enquanto práxis pedagógica que qualifica o trabalho docente – emerge como:

a) Uma compreensão complexa e multidimensional da questão ambiental; b) uma defesa do amplo desenvolvimento das liberdades e possibilidades humanas e não-humanas; c) uma atitude crítica diante dos desafios da crise civilizatória; d) uma politização e publicização da problemática socioambiental; e) uma associação dos argumentos técnico-científicos à orientação ética do conhecimento, de seus meios e fins, e não sua negação; f) um entendimento da democracia como pré-requisito fundamental para a construção de uma sustentabilidade plural; g) uma convicção de que o exercício da participação social e a defesa da cidadania são práticas indispensáveis à democracia e à emancipação socioambiental [...]. (LIMA, 2002, p. 128-129).

Nessa linha, a EA crítica e emancipatória legitima uma proposta de educação engajada “[...] no processo de transformações da realidade socioambiental, construtor de novos paradigmas constituintes e constituídos por uma nova sociedade ambientalmente sustentável [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 26), redefinindo os modos de relacionamento entre seres humanos e os demais seres e, nesse sentido, com o Planeta Terra – no contexto de valores vinculados à cidadania socioambiental (justiça, respeito, solidariedade, prudência etc.), que sustentam relações sociais e políticas nos ambientes de vida, em vista do bem viver de todos. Isso significa uma EA atuante na superação de relações sociais vigentes, insustentáveis socioambientalmente, com vistas à construção de uma ética cidadã responsável para com a realidade ambiente – fortalecendo a autodeterminação das comunidades, a solidariedade, o respeito aos direitos humanos, “[...] valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas [...]”¹⁰⁵ e promovendo “[...] a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz [...]”,¹⁰⁶ sob a perspectiva da multiculturalidade.¹⁰⁷

A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, compreendidos como eixos norteadores do processo educativo da Educação Básica, o próximo subitem

¹⁰⁵ Ibidem, p. 53

¹⁰⁶ BRASIL, 2012a, loc. cit.

¹⁰⁷ Entende-se a multiculturalidade como “[...] processo básico da formação de uma consciência político-cultural referenciada, crítica e autocrítica, numa dada comunidade, em torno da conquista de direitos e da responsabilização em termos de deveres pela dignidade de vida e pelo bem-estar de todos.” (MORALES *et al.*, 2010, p. 102).

objetiva a trazer contribuições da EA crítica para a EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

2.3.2. Contribuições da Educação Ambiental Crítica para a Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas

Com base nos eventos internacionais de referência da EA, desde Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) e nas políticas nacionais de educação para o meio ambiente, a partir do PRONEA (1994, hoje ProNEA, 2018), da PNEA (1999) e das DCNEA (BRASIL, 2012a) e, ainda, nos aportes teórico-metodológicos focalizados no subitem anterior, justifica-se afirmar a importância de uma EA crítica – superando os modelos de caráter conservacionista e naturalista – em todos os níveis da Educação Básica, a começar na EI.

A EA crítica funda, hoje, o (re)pensar e o (re)fazer docentes, em termos da prática escolar orientada por uma outra concepção do ser humano estar **no** e relacionar-se **com** o mundo e, nesse sentido, com a realidade ambiente. Para que os educandos, desde a EI, tomem consciência do seu próprio ser, estar e relacionar-se com a realidade ambiente, o espaço escolar deve ser um ambiente de vida, permeado por práticas pedagógicas ativas, via “[...] informação e vivência participativa” (PENTEADO, 2010, p. 52), em que o ensino seja concebido como “[...] teoria-prática [...], práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais [...]” (GUIMARÃES, 2013, p. 17) e, nesse aspecto, destaca-se o valor de ambientes educativos como as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Para tanto, são delineados, a seguir, pressupostos teórico-metodológicos compreendidos como fundamentais à EA crítica, na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, visando à formação socioambiental cidadã das crianças.

1. Posicionamento interdisciplinar, transdisciplinar e crítico dos educadores:

a interdisciplinaridade, muito mais que uma metodologia, compreende uma atitude dos educadores, exigindo dos mesmos um processo de reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento (JAPIASSÚ, 1976); uma atitude de abertura ao

diálogo, voltado à superação do saber fragmentado (FAZENDA, 1979), por um “[...] conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto [...]” (MORIN, 2000, p. 14), sob a perspectiva da transdisciplinaridade – pressuposto e princípio epistemológico e metodológico do conhecimento complexo, fundamentado na multidimensionalidade e multirreferencialidade de apreensão do real. Nessa relação, a transdisciplinaridade valoriza outras linguagens na construção do conhecimento, ou seja, “[...] reconhecendo a existência de conhecimentos plurais e o diálogo entre os saberes científicos e humanísticos, entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, leigos, tradicionais, camponeses, provenientes de outras culturas [...]” (MORAES, 2015, p. 83) – assim como as emoções, os sentimentos, os afetos, a intuição, a imaginação e a criatividade, fundamentais na EI em conexão com as questões socioambientais dos ambientes de vida da criança.

Tal perspectiva curricular requer uma visão complexa de realidade, numa pluralidade de olhares, que rompem todo e qualquer modelo dogmático, fundamentalista e de pensamento unívoco. Com efeito, a transdisciplinaridade emerge ao educador como uma “[...] atitude epistemológica, como princípio e como metodologia aberta de construção do conhecimento [...]” (MORAES, 2015, p. 30), em vista de uma educação crítica, pressupondo no nível da criança, diálogos construtivos, socioafetivos e culturais, envolvendo o seu sentir, pensar e agir quanto ao meio ambiente.¹⁰⁸

Destarte, ao assumir uma postura inter e, ao mesmo tempo, transdisciplinar, o educador vai “[...] além do conhecimento fruto de uma lógica binária, com seus respectivos valores excludentes, em direção a um conhecer mais profundo, abrangente, integrativo e global.” (MORAES, 2015, p. 82). Por conseguinte, os entendimentos de ser humano, de criança, de infância e de EI, são ressignificados, passando a serem mediados por implicações históricas, políticas, sociais e culturais; assim, o olhar acrítico e a-histórico, característico de uma educação tradicional, será superado por uma visão sistêmica de mundo, orientada por critérios de complexidade, criticidade, historicidade e multidimensionalidade e, sob esta perspectiva, o meio ambiente, enquanto objeto da EA, é concebido como “[...] espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser [...] extemporânea,

¹⁰⁸ Ibidem.

intrusa ou desagregadora, aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e que interage com ela.” (BRASIL, 2013a, p. 542).

Assim, no lugar de práticas educativas descontextualizadas, acríticas e não questionadoras da realidade – mediadas por ações fragmentadoras de conhecimentos e saberes, imprimindo nos educandos, desde a EI, uma visão de mundo unidimensional e reducionista – propõem-se orientações sociopedagógicas de valor atual e adequadas ao nível escolar da EI, ou seja: - práticas fundadas na compreensão de meio ambiente relacional-interconectado, sob o ponto de vista social, histórico, político, cultural e natural; - práticas que valorizam os diferentes tipos de conhecimentos científicos, estéticos e poéticos, saberes tradicionais ou populares e dimensões humanas (corporal, afetiva e emocional); - práticas fundamentadas em valores socioambientais, sob a Ética da Responsabilidade no cuidado para com a biodiversidade e diversidade sociocultural; - e práticas que potencializem o poder criativo e transformador das crianças, como sujeitos históricos.

A partir desse enfoque, espaços, rotinas e tempos das instituições de EI precisam ser ressignificados e reinventados, tornando-se ambientes educativos privilegiados para se ensinar e aprender com sentido e significado¹⁰⁹ “[...] possibilitando que as crianças tenham acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirma como seres orgânicos [...]” (TIRIBA, 2010, p. 06) e, nesse sentido, o destaque às experiências em Propriedades Rurais Pedagógicas.

¹⁰⁹ Segundo Nogueira (2009, p. 43), com base nas obras de Leontiev “Actividad, consciencia, personalidad” (1983) e Charlot “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” (2000), o **sentido** tem caráter pessoal, enquanto o **significado** está relacionado ao social – são dimensões complementares. Assim, “[...] o sentido pessoal dado a algum objeto, lugar, ou ainda, a alguém, a uma atividade, a uma ação, a uma atitude pelo sujeito é [...] a representação da forma como o homem se apropria da sua experiência; portanto, a significação é um fenômeno da consciência pessoal e social, construída pelo sujeito na relação com o mundo, com a cultura, consigo mesmo. O significado é produto de uma relação intersubjetiva, mas, também, produto da objetividade histórica, da materialidade sociocultural. Por isso, é reflexo de uma construção interna, substantivamente externalizada em forma de representação – e assim, os signos de comunicação, os códigos, não se colocam como meios, mas como processos. Todo sentido é sentido de algo, é experiência de uma significação: o que foi produzido nas relações socioculturais, a partir do desenvolvimento de atividades e de motivos convergentes a um propósito pessoal.”

2. Comprometimento dos educadores com o processo de formação socioambiental cidadã das crianças: tal pressuposto corresponde a um dos principais objetivos da EA crítica, desde a EI; neste sentido, o educador deve ter presente o significado de cidadania como: “[...] forma de ser pessoa em sociedade que parte do reconhecimento do indivíduo como possuidor de certas possibilidades e de certos direitos [...]” (SACRISTÁN, 2002, p. 146); uma outra relação entre sociedade e natureza, baseada numa ética que pressupõe valores de respeito e responsabilidade para com a realidade ambiente (JACOBI, 1998); um princípio democrático de “[...] referência sócio-subjetiva da mútua implicação de direitos e deveres na amplitude da dinâmica sócio-política, em prol da qualidade de vida.” (CARNEIRO, 1999, p. 59); e um senso de pertencimento identitário a uma comunidade social, bem como planetária, em termos de direitos e deveres – praticar a planetaridade, tratando o Planeta “[...] como um ser vivo e inteligente [...]” e, nesse sentido, viver a cotidianidade de maneira harmônica, unificadora com todos os seres – humanos e não humanos. (GADOTTI, 1999, p. 22). O educador, portanto, há que entender a cidadania local e planetária como uma cidadania integral, ativa, enfim plena, em todas as dimensões da vida – ecológicas, sociais, políticas, culturais, institucionais e econômicas. (GADOTTI, 1999).

Sob esse enfoque, os educadores da EI necessitam, *a priori*, comprometer-se com a formação cidadã das crianças, tendo como fio condutor experiências socioambientais que lhes possibilitem, no nível delas, uma participação ativa, crítica e criativa frente aos problemas de seu cotidiano, em vista da sustentabilidade socioambiental. Participação que na concepção freireana, compreende uma vocação ontológica de ser no mundo (FREIRE, 2001), intimamente relacionada ao “[...] exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [...]” (FREIRE, 2003, p. 73). No âmbito da EI, isso significa reconhecer as crianças como sujeitos sociais e históricos que se expressam de maneira peculiar **no e com** o mundo, a partir da interação com os elementos da natureza, da cultura e com outras crianças e adultos. Há, portanto, a necessidade dos educadores estarem atentos aos modos como as crianças exprimem-se, considerando todas as linguagens que utilizam para fazê-lo. (AGOSTINHO, 2014). Ou seja:

Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (MATURANA, 1998, p. 35).

Nessa linha, na medida em que as crianças participam ativamente de experiências socioambientais, a partir de brincadeiras e interações com seus pares e os ambientes naturais, vão gradativamente desenvolvendo um senso de responsabilidade, respeito e cuidado para com as diferentes formas de vida e, nessa direção, construindo, individual e coletivamente “[...] um modo de vida de bem-estar e bem viver¹¹⁰ para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida [...] sustentável [...]” (GADOTTI, 2008, p. 52). Sob esse enfoque, os espaços das Propriedades Rurais Pedagógicas são lugares que potencializam a construção de uma cultura sustentável com as crianças, pela cooperação e amorosidade, pelo respeito à vida e ao Planeta Terra – contrapondo-se à cultura antropocêntrica do consumo e do individualismo.

3. Desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro, respeitando e valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero – evidencia-se, no cenário atual, a necessidade do educador compreender **cultura**¹¹¹ como uma realidade dialética, multiforme, dinâmica, em constante processo de mudança (SACRISTÁN, 2002) e, assim, entendê-la sob uma perspectiva aberta, enquanto ambientação integrativa de pessoas e grupos humanos que, ao invés de manterem fronteiras, reforcem a coexistência da diversidade de modos de vida e leituras de mundo, pautadas no

¹¹⁰ Torna-se importante compreender o que se entende por **bem-viver**. Concebido como um ideal a ser alcançado a partir da sustentabilidade socioambiental, o **bem-viver** não deve ser entendido como “[...] o nosso “viver melhor” ou “qualidade de vida”, que, para se realizar, muitos têm que viver pior e ter uma menor qualidade de vida.” (BOFF, 2014, p. 62). Trata-se de um **bem-viver** que visa a “[...] uma ética da suficiência para toda a comunidade, e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal [...]” Considerado uma filosofia de vida, o **bem-viver** tem como premissas a “[...] harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre os indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua.” (ACOSTA, 2016, p. 33).

¹¹¹ Segundo Morin (2000, p. 56), a cultura pode ser compreendida como o “[...] conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.” (MORIN, 2000, p. 56).

respeito e na tolerância recíproca, no sentido de “[...] conceber as múltiplas culturas não como sinônimo de superioridade, inferioridade ou desigualdade, mas como equivalente a um plural e a um diverso.” (CUNHA, 2014, p. 14).

A EA, sob o enfoque crítico, reforça esses aspectos ao destacar como um de seus princípios o “[...] respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária [...]” (BRASIL, 2012a, p. 18). No âmbito da EI, esse processo deve ser potencializado por práticas pedagógicas que favoreçam a interação entre os diferentes grupos de crianças, a partir das experiências envolvendo o brincar, o dialogar, o relacionar-se e o compartilhar. Neste sentido, a valorização das Propriedades Rurais Pedagógicas – que por natureza, trazem diversidade sociocultural no contexto dos ambientes naturais – são potencializadoras de relações de respeito, solidariedade e tolerância, fundamentais para a convivência harmoniosa e saudável, num grupo social.

Nessa relação, destaca-se a necessária compreensão, por parte dos educadores, acerca da importância de se trabalhar as dimensões existenciais de **eu** e de **outro**, consideradas por Cunha (2014, p. 09), como “[...] inseparáveis do ser humano. O sentido da responsabilidade individual, do *Eu*, passa pela extensão ao *Outro*, que nada mais é do que o *Eu* do *Outro* [...]”. Nesse processo de orientação sociopedagógica, as crianças vão pouco a pouco, desenvolvendo a compreensão do **nós** que, sob a perspectiva da multiculturalidade e pluriétnicidade, está intimamente vinculado ao desafio de conviver, de redefinir o modo de se relacionar conosco, com as demais espécies e com o Planeta Terra. (DELORS *et al.*, 1998).

Assim, na medida em que os educadores possibilitam às crianças experiências orientadas a essa compreensão, apoiam o desenvolvimento de um olhar multidimensional respeitoso com os outros, humanos e não humanos: “Para além do respeito, é importante desenvolver uma ética da solicitude (do cuidado¹¹²) e da solidariedade, o que demanda aprender a viver juntos, COM o meio ambiente.” (SAUVÉ, 2016, p. 294). Esse “viver com” tem relação com a necessidade de se

¹¹² Conforme Boff (1999, p. 13), “[...] o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivibilidade.” Cuidar, nesse sentido, “[...] é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo

aprender a viver juntos, “[...] desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade [...]” (DELORS *et al.*, 1998, p. 19) e aprendendo a “[...] participar e cooperar com os outros em todas as atividades [...]”.¹¹³

Tal capacitação vincula-se à necessidade de “[...] aprender a estar aqui no planeta [...] aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...] como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos [...]” (MORIN, 2000, p. 76). Nessa linha, as crianças vão, dentro do seu tempo e conforme seu grau de compreensão, desenvolvendo gradativamente, entre outros aspectos, “[...] a *consciência cívica terrena*, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra [...]”.¹¹⁴

A EA significa, portanto, desde a EI, educar para a vida, reconhecendo a sua diversidade sociocultural e biodiversidade; nesse processo, gradualmente as crianças vão se formando na e com a diversidade, rompendo e superando as relações de discriminação, desrespeito e intolerância, presentes no cenário atual e que, direta ou indiretamente, têm a ver com a crise civilizatória. Por conseguinte, potencializa-se esse educar para a vida, tanto por parte das crianças quanto dos educadores, reconhecendo-se em “[...] sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais [...]” – **mais humano**, mais responsável, mais ético, mais resiliente, mais crítico e autocrítico, mais consciente da sua condição humana, enquanto ser que está sendo aqui e agora; mais solidário, amoroso, sensível e compreensivo diante do outro (FREIRE, 1987, p. 29). Segundo o Papa Francisco (2015, p. 158): “Sem tal capacidade, não se reconhece as outras criaturas, o seu valor, não se sente interesse em cuidar de algo para os outros, não se consegue impor limites para evitar o sofrimento ou a degradação do que nos rodeia.” Assim, quanto mais cedo se começar a educar nessa perspectiva, maiores serão as chances de construirmos sociedades sustentáveis, mais justas e responsáveis socioambientalmente.

4. Entendimento dos educadores de que a apreensão da realidade ambiente, pelas crianças, terá sentido e significado a partir de múltiplas vivências e

e desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.” (Ibidem, p. 33).

¹¹³ Ibidem, p. 89.

¹¹⁴ Ibidem, p. 77.

experiências: o tratamento didático-pedagógico das questões socioambientais sob o foco de pluralismo e diversificação, tem a ver não só com a autonomia de propostas docentes criativas, mas também com “[...] os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.” (BRASIL, 2012a, p. 30). Sob esse enfoque, as aprendizagens socioambientais na EI, requerem, *a priori*, uma proposta curricular que leve em consideração as necessidades, desejos e interesses das crianças, em sua faixa etária e nível de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, psicomotor e social), devendo estar mediada por interações e brincadeiras articuladas a múltiplas expressões (literárias, musicais, de dança e teatro e de artes visuais), no sentido de possibilitar “[...] experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas [...]” (TIRIBA, 2018b, p. 84) a respeito “[...] da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações [...]”¹¹⁵; e especialmente, experiências **na e com** a natureza, articuladas a questões socioculturais que instiguem o sentir, o experimentar, o relacionar-se de maneira harmoniosa e respeitosa, visando ao bem-viver.

Portanto, a EA crítica, na EI, está intimamente relacionada à promoção de um cotidiano infantil de vivências educativas significativas, cujo propósito “[...] seja o de interagir, brincar, criar, aprender [...] numa nova perspectiva [...] em que a relação com o tempo e com o conhecimento não é cronológica, mas intensa, criativa, emocionada.” (TIRIBA, 2010, p. 09-10). É um processo que, enquanto prática socioeducativa requer reflexão, pelo educador, sobre o “estar no mundo” e a “ação sobre o mundo” (FREIRE, 1981), orientando a imersão das crianças na realidade ambiente local e, paulatinamente, global. E, sob esse enfoque, a importância de metodologias na EI que apoiem os educadores a pensar os problemas socioambientais da realidade das crianças, “[...] valorizando a contextualização e o diálogo dos saberes [...] nas quais a criança aja, pesquise, pergunte, realize, enfim, seja protagonista [...]” (SAHEB, 2016, p. 145) – por conseguinte, desde a EI formando-se como sujeito sócio-histórico cidadão, a partir de saberes-ação, pela transformação do mundo; as Propriedades Rurais Pedagógicas, nesse sentido, são ambientes que potencializam esse processo formativo das crianças.

¹¹⁵ Ibidem, p. 86.

5. Ênfase ao diálogo e à escuta pelos educadores, às falas infantis: Paulo Freire (2001) orienta os docentes à prática educativa crítica na condição do diálogo entre educadores e educandos, simultaneamente. Trata-se de um diálogo problematizador, compreendido como o “[...] caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens [...], o encontro em que se solidariza o refletir e o agir [...] entrelaçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” (FREIRE, 1987, p. 45); uma experiência intersubjetiva que, contrariamente à relação sujeito-objeto, implica a legitimação do outro – “[...] na comunicação [o ser humano] valida intersubjetivamente seu conhecimento e se reconhece como pessoa.” (DICKMANN, 2015, p. 52).

Sob essas premissas, Freire (2001) enfoca a importância da capacidade dialógica dos educadores na prática pedagógica – a qual implica reflexão, autocrítica, comprometimento e respeito à curiosidade, à autonomia e aos conhecimentos dos educandos. Enquanto elemento fundante de uma educação problematizadora, não restrita a depositar ideias de um sujeito em outro, o **diálogo** constrói um encontro de sujeitos que, mediatizados pelo mundo, pronunciam-no: “[...] encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 1987, p. 79).

Para colocar em prática o diálogo, “[...] o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo [...]” (GADOTTI, 1989, p. 69), e de quem sabe **escutar** o outro. Segundo Freire (2001, p. 127), “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que em certas condições precise falar *a* ele.” O escutar significa, portanto, “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.”¹¹⁶ Compreende uma escuta que vai além da capacidade auditiva, diferenciando-se da pura cordialidade e assumindo uma perspectiva de respeito às diferenças:

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente

¹¹⁶ Ibidem, p. 135.

escutá-las e se não os escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. (FREIRE, 2001, p. 136).

Assim, para que a EA crítica, na EI, tenha sentido e significado, contribuindo para a formação socioambiental cidadã das crianças, é fundamental que os docentes promovam um diálogo que desperte não só a curiosidade infantil, mas estimule sua criatividade e imaginação, bem como o senso crítico, ao seu nível etário. Tal postura requer, por conseguinte, a escuta sensível do educador, no sentido de perceber: - o que as crianças pensam, desejam, sentem e sabem; - suas curiosidades, anseios, questionamentos sobre assuntos diversos; - e a maneira como brincam, interagem e se relacionam com os outros e as diferentes formas de vida. Trata-se de uma escuta que vai além da palavra, abrangendo uma diversidade de formas de expressão, como “[...] os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas.” (TIRIBA, 2018b, p. 41). Enfim, como ressalta Agostinho (2014, p. 1130), as crianças “[...] têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer. Importa, então, que queiramos ouvi-las [...]”

Nessa direção, o papel de educador é “[...] cada vez mais o de observador, espectador ativo e presente, de corpo e alma, dos gestos e desejos espontâneos das crianças, que precisam de tempo para apreender o mundo [...]” (TIRIBA, 2018b, p. 59); e, sob essa ótica, desenvolver práticas pedagógicas que permitam o diálogo e a escuta com as crianças, na linha da formação socioambiental cidadã, em prol de ambientes de vida que gerem o bem viver. Dentre os ambientes educativos, as Propriedades Rurais Pedagógicas são lugares privilegiados para diálogos de apreensão da realidade ambiente em suas várias dimensões, por parte da criança.

6. Valorização de espaços educativos diversos: propostas pedagógicas da EI fundamentadas nos princípios da EA crítica, requerem “[...] metodologias que incentivem a construção de valores socioambientais voltados à realidade das crianças e de sua comunidade, a partir de saberes locais e tradicionais aliados aos científicos [...]” (SAHEB, 2016, p. 143). Sob esse enfoque, espaços como as Propriedades Rurais Pedagógicas têm valor educacional, na medida em que possibilitam às crianças um conjunto amplo de experiências corporais, sensoriais e relacionais com a natureza e a cultura do lugar, que além de instigar sua curiosidade, ajudam-nas a desenvolver um vínculo afetivo com os ambientais

naturais, favorecendo o desenvolvimento gradativo de um senso ético e estético, de respeito e cuidado para com todas as formas de vida; e esse contexto vivencial favorece a reflexão crítica – no nível das crianças – sobre problemas socioambientais, assim como seus direitos, enquanto pequenos cidadãos em processo de inserção sociocultural.

Nessa direção, as Propriedades Rurais Pedagógicas emergem como espaços “[...] possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias [...]” (TIRIBA, 2006, p. 09) infantis, mediados pela experiência do ser e do relacionar-se, os quais, por sua vez, “[...] suscitam encontros, favorecem o exercício amplo da liberdade [...]”¹¹⁷, instigando um sentimento de pertencimento, em nível local e global. Assim, na medida em que tais espaços estimulam experiências, potencializam o processo de formação socioambiental cidadã das crianças, reforçando a premissa de que “[...] o amor, o respeito, não se aprendem simplesmente através de teorias. São sentimentos que se constroem, e se incorporam a partir da vivência física e espiritual; através de uma relação inteira de corpo/emoção/razão com o universo maior do qual somos parte.”¹¹⁸

Esses pressupostos teórico-metodológicos da EA crítica, na EI, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, serão aprofundados nos dois capítulos seguintes, como suporte para o trabalho de Pesquisa-Ação Colaborativa com as professoras da EI.

Finalizando o Capítulo...

O Capítulo traz, inicialmente, uma síntese da crise socioambiental planetária, enquanto contexto da emergência e trajetória sócio-histórica da EA no mundo e no Brasil. Na sequência, enfoca-se o histórico da EA, marcado por eventos internacionais, como as conferências de Estocolmo (1972), Belgrado (1975), Tbilisi (1975), Moscou (1987), Rio-92 (1992), Fórum Global da Sociedade Civil sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Thessaloniki (1997), Ahmedabad (2007), entre outras, que puseram a urgência e emergência da EA para as sociedades atuais e

¹¹⁷ Ibidem, p. 11.

¹¹⁸ Ibidem, p. 09.

futuras, em vista da sustentabilidade socioambiental do Planeta. Tais eventos estabeleceram um conjunto de finalidades, princípios, objetivos e ações da EA, para todas as etapas da Educação formal e não formal. Esses eventos mundiais referenciaram as políticas de EA no Brasil, a partir especialmente do PRONEA (1994, hoje ProNEA, 2018), da CNEA (1997), da PNEA (1999), das DCNEA (BRASIL, 2012a; 2012b), e das Conferências Infanto-juvenis, que ocorreram entre 2003 e 2018 – trazendo subsídios valiosos para se pensar a EI, inclusive na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Com base nesse histórico, discutiu-se a fundamentação teórico-metodológica da EA, como suporte para a EI em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, dando destaque à EA crítica. Para finalizar o Capítulo, tendo como referência a reflexão anterior, foram levantados pressupostos orientadores quanto ao trabalho docente na EI: posicionamento interdisciplinar, transdisciplinar e crítico dos educadores; comprometimento dos educadores com o processo de formação socioambiental cidadã das crianças; desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro, respeitando e valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero; entendimento dos educadores de que a apreensão da realidade ambiente, pelas crianças, terá sentido e significado a partir de múltiplas vivências e experiências; ênfase ao diálogo e à escuta, pelos educadores, às falas infantis; e valorização de espaços educativos diversos – pressupostos estes, que visam à formação socioambiental cidadã das crianças, estando em consonância com os princípios e objetivos da EA.

As reflexões deste primeiro Capítulo geram desafios à superação da EA Tradicional – conservacionista e naturalista – em sua visão compartimentada e antropocêntrica de mundo, aliada à educação bancária, conforme Freire (1987), em que os educandos são meros ouvintes e receptores de conteúdos, alheios à realidade. Tais desafios são expressos pelas seguintes questões: - como trabalhar criticamente as questões do meio ambiente, a partir do pensamento complexo, se durante a formação escolar e universitária do educador, foi-lhe ensinado a analisar a realidade de forma fragmentada – sem inter-relacionar os conhecimentos, visualizando o ambiente como algo à parte, o ser humano, a vida, as situações cotidianas, de maneira fragmentada e isolada? - como comprometer-se com a transformação das realidades socioambientais, se no âmbito de suas práticas, este

mesmo sujeito-educador permanece preso às “armadilhas paradigmáticas” que (consciente ou inconscientemente) determinam suas ações? - como defender a educação e, nesse sentido, a EA, enquanto prática sócio-política de transformação humana cidadã desde a EI, se na formação docente não houve diálogo e se, nessa perspectiva, o olhar para aquele que está à frente, como sujeito-educando, continua limitado a uma imagem de ser-objeto, que deve receber conteúdos passivamente, sem contestação?

E ainda, como exigir que as crianças pensem e ajam local e globalmente e tenham atitudes mais responsáveis socioambientalmente, com solidariedade e respeito para com o outro, se no cotidiano de muitas instituições, as atividades educativas são descontextualizadas da realidade, sem problematizar conhecimentos, sem articular e valorizar saberes dos educandos, na sua trajetória enquanto sujeitos sociais, culturais e históricos? - como reconhecer as Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços potencializadores de uma EA crítica para a EI, se as experiências vivenciadas pelos educadores limitam-se ao espaço escolar, a uma rotina fechada, que desconsidera o valor desses ambientes educativos para a formação socioambiental cidadã das crianças? - como dar sentido e significado às experiências vivenciadas nas Propriedades Rurais Pedagógicas, articuladas com os problemas socioambientais da realidade de vida das crianças, se durante as visitas os educadores assumem uma postura de expectadores, alheios às possibilidades educativas e formativas que estes espaços oferecem?

Face a essas inquietações, emerge a questão-chave: “[...] quem educará os educadores, já que os próprios educadores, que deveriam educar, não receberam em sua formação o sentido da complexidade do mundo no qual estamos?” (PENA-VEJA; ALMEIDA; PETRAGLIA, 2003, p. 45). Há, portanto, necessidade urgente de se pensar essas questões, em termos da formação inicial e continuada dos educadores, no rumo de uma prática pedagógica de EA crítica, desde a EI, em que espaços educativos – como as Propriedades Rurais Pedagógicas – sejam reconhecidos como potencializadores de experiências significativas na formação socioambiental cidadã das crianças.

O segundo Capítulo tratará dessa relação da Educação Ambiental com a Educação Infantil, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, corroborando a práxis pedagógica das educadoras que atuam na EI.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS

A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas.
ROUSSEAU.¹¹⁹

As questões teórico-epistemológicas da EA tratadas no primeiro capítulo emergem como base referencial para o currículo da EI, orientado à formação socioambiental cidadã das crianças. Nessa direção, reforçam-se as finalidades, objetivos e princípios da EA escolar no sentido de promover valores e atitudes que possibilitem, aos educandos, desde a EI, agir em prol da vida, em vista de ambientes sadios e sustentáveis.

Para que se possa desenvolver uma EA crítica na EI, é importante sob o ponto de vista sociopedagógico, explicitar primeiramente a concepção de criança e infância, a partir de uma contextualização sócio-histórica e cultural, com o intuito de clarificar diferentes concepções construídas ao longo dos séculos e suas implicações no processo educativo-formativo das crianças. Nesse sentido, cabe uma análise igualmente sócio-histórica das concepções pedagógicas da EI na relação com a EA, focando a EI e Educação-ambiente¹²⁰ acerca de propostas teórico-metodológicas de Pedagogos da Infância – desde Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet, até Malaguzzi –, para tratar, então, da EI em sua relação com a EA na atualidade, tendo por base os documentos oficiais sobre EI e os aspectos fundantes da EA, focados no primeiro capítulo da Tese. E por fim, discutir sobre as finalidades, os objetivos e as questões metodológicas, com ênfase em Campos de Experiências (BRASIL, 2017a), quanto à Educação Ambiental na Educação Infantil, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

¹¹⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, da Educação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 75.

¹²⁰ Tendo em vista que o termo Educação Ambiental surgiu oficialmente a partir da metade do século XX, usa-se a expressão Educação-ambiente, a qual corresponde mais aos posicionamentos pedagógicos sobre a infância, desde o século XVI.

3.1 CONCEPÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS DE INFÂNCIA E CRIANÇA

A compreensão da EI enquanto dimensão formativa de valores, atitudes e ações cidadãs pelas crianças, envolvendo “[...] a construção de relações altruístas, responsáveis e conscientes com o próximo e a natureza [...]” (ABREU, 2017, p. 41), demandou um longo caminho sócio-histórico-cultural de visões de infância e criança, sob influência de interesses sociais, culturais, econômicos e políticos de cada sociedade, em um determinado lugar e tempo (KUHLMANN JR (1998), numa condição de existência (SARMENTO, 2013b), “[...] produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filosóficos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos [...].” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 464). Nessa linha, a imagem de infância e criança torna-se socialmente referenciada, exprimindo as aspirações e recusas que os adultos possuem ao seu respeito.

Dentro dessa perspectiva sócio-histórica e cultural, inicialmente destaca-se o significado etimológico da palavra **infância**, do latim *infantia*¹²¹, que de um modo geral expressa um sentido de incompletude, uma vez que significa “[...] a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado [...]” (SARMENTO, 2005, p. 368), ou seja, “[...] consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida [...].” (PAGNI, 2010, p. 100). A infância, assim, estaria associada à ideia de imaturidade e minoridade, evidenciando a ausência de voz frente aos adultos e de razão e conhecimento, constituindo um estado do qual o sujeito “[...] haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo [...]”. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação.” (KOHAN, 2005, p.

¹²¹ “[...] do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*.” (PAGNI, 2010, p. 100). O *infans* é aquele que “[...] ainda não adquiriu ‘o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada’ [...].” (GAGNEBIN, 1997, p. 87 *apud* PAGNI, 2010). Nesses termos, “[...] o prefixo *in* da palavra infância sugere algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos.” (PAGNI, 2010, p. 100).

237). O vocábulo **criança**, por sua vez, provém do latim *creare*¹²², do mesmo radical de palavras como criatividade e criação; significa “[...] sujeito que está se criando [...]” (ABREU, 2017, p. 42); ou ainda, que “[...] está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro.” (SARMENTO, 2005, p. 368).

Tais explicitações etimológicas demonstram que, na sua gênese, a palavra **infância** carrega a incompletude da criança perante os adultos, numa condição dependente e de submissão, considerada um ser anônimo, sem espaço na sociedade. (CORDEIRO; COELHO, 2007). Conforme Ariès (1981), o entendimento de infância é demarcado por dois momentos históricos: antes e depois do século XVII, denominados de sociedades tradicionais e sociedades industriais. Nas sociedades tradicionais, do século XIII aproximadamente ao século XVI, não havia a compreensão da infância como período especial do desenvolvimento humano, com características próprias. A criança era vista como um adulto em tamanho reduzido que “[...] mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem [...]”, aprendendo as coisas do cotidiano com os adultos, com crianças maiores e da mesma idade – as crianças se misturavam aos adultos, participando da vida em sociedade, com vestimentas de adultos e responsabilidades legais, perante a coletividade. (ÀRIES, 1981).¹²³

¹²² Origem da palavra Criança no site de Etimologia, disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/crianca/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

¹²³ Há estudos sócio-históricos sobre infância, desde as populações caçadoras-coletoras, na Pré-História (entre 700-500 mil a 10.000 a. C), passando pelas sociedades agrícolas (cerca de 10.000-4.000 a. C). Peter Stearns, na sua obra “**A Infância**” (2006, p. 23), refere que, nas populações caçadoras-coletoras, a infância era considerada “[...] uma época de brincar e de trabalho auxiliar ocasional [...]”; quando a caça e a coleta começaram a ser substituídas pela agricultura, há uma redefinição das crianças quanto ao trabalho produtivo, as quais passaram a contribuir ativamente para a economia familiar: “[...] crianças pequenas poderiam ajudar as mães nas atividades domésticas; crianças um pouco mais velhas poderiam tomar conta de animais domesticados e auxiliar em trabalhos mais leves nos campos, inclusive a coleta [...]”. O mesmo para a manufatura, “[...] com as crianças limpando, preparando materiais, fazendo as tarefas mais simples na produção, enquanto começavam a dominar o ofício valendo-se da aprendizagem formal ou informal.” (Ibid., p. 28). Já na Antiguidade Clássica (4000 a. C – 476, séc. V), a exemplo da sociedade grega, a representação da criança ganha outra configuração, com assimilações que se aproximavam a de um escravo, conforme destaca Schmidt (1997, p. 13): “[...] não existia uma individualização, nem da criança nem do escravo [...]. Nem a criança, nem o escravo eram considerados pessoas originais, com valor em si próprias [...]. Às crianças e aos escravos era recusada a participação plena nos valores humanos.” Na Idade Média (Séc. V-XIV), sob o pensamento cristão, segundo as escrituras do Velho Testamento aparecem duas perspectivas de infância: uma amorosa, na qual a infância é vista como algo sagrado e a criança como uma benção de Deus, um símbolo da paz; e outra, rude, na qual a criança era como uma criatura do pecado, com quem se deve exercer uma autoridade rigorosa, para conduzi-la. Essa ambiguidade fez com que a infância oscilasse “[...] entre o bem e o mal, entre a inocência, a pureza e o pecado [...]” (SCHMIDT, 1997, p. 16), estendendo-se até o Novo Testamento,

Tal situação, também aparecia no Brasil Colônia, a partir do século XVI, em que as crianças (filhos dos indígenas, de imigrantes portugueses, grumetes e meninos recrutados de famílias pobres ou órfãos) eram desvalorizadas; já a bordo das embarcações portuguesas prestavam-se a toda sorte de funções, inclusive sexuais, à mercê de perigos que ameaçavam sua sobrevivência (ABREU, 2017) – “[...] em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer.” (RAMOS, 2013, p. 48).

Nas sociedades industriais, especialmente a partir dos séculos XVI-XVII – segundo momento do entendimento de infância e criança – vai emergindo um sentimento afetivo para com elas; os pais preocupam-se mais com a vida física (higiene e alimentação) e espiritual (batizado católico, visando à salvação da alma) das crianças, além da questão de perpetuação da linhagem (herança patrimonial e financeira da família). (ARIÈS, 1981). As transformações econômicas, sociais, políticas e culturais, a partir das sociedades industriais, levantaram outras perspectivas quanto à infância e criança, dentre as quais, o processo de escolarização: “A escola passou, gradativamente, a substituir a família como lugar de aprendizagem. Por meio da educação escolar, a criança se separou do núcleo familiar privado e iniciou o seu processo de socialização.” (SCHMIDT, 1997, p. 23).

A partir dessas mudanças, a educação passou a ser regida cada vez mais pela escola, como promotora da iniciação social das crianças (ÀRIES, 1981); bem como, a exemplo da “[...] organização do Estado Moderno, [...] a infância se tornasse também responsabilidade do Estado [...]” (SCHMIDT, 1997, p. 24): a criança começa então a “[...] ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção.” (NARODOWSKI, 1993, p. 26).

Porquanto, o entendimento de infância como período especial do desenvolvimento humano e da criança – como sujeito de características e especificidades próprias, diferenciadas daquelas do adulto – emerge a partir dos

pelo papel da criança atribuído por Cristo – infância como algo bom e puro. Entretanto, conforme Badinter (1985, p. 55), no pensamento agostiniano, “[...] o pecado de uma criança em nada difere do pecado de seu pai. Nenhuma diferença de natureza, apenas de grau, entre os dois [...]”. Essa homogeneidade apontada entre adultos e crianças ratifica a tese proposta por Àries (1981), a respeito do sentimento de infância, de que nesse período da História, a criança era representada na forma de um adulto em miniatura.

séculos XVI-XVII¹²⁴, constituindo-se por isso, em uma “invenção” da modernidade, conforme destaca Àries (1981).¹²⁵ Há que se considerar aspectos que são reforçados com a produção de obras pedagógicas – sobretudo, desde o século XVII – explicitando a compreensão de criança enquanto ser educável para a constituição da “nova” civilização burguesa. Nesse sentido, diferentes pontos de vista em relação à infância e à natureza da criança começam a emergir, com destaque de alguns pensadores que, posteriormente se tornaram referência no campo da Educação, a exemplo de Comenius (1592-1670), para quem a criança era “[...] algo a ser modelado, enchido, preenchido, preocupando-se com a sua educabilidade e, ao mesmo tempo, instituindo uma forma de pensá-la.” (SCHMIDT, 1997, p. 29). A infância assim, constituía o “[...] alvo de todos os esforços possíveis para a salvação do gênero humano, pois é a essência do próprio remédio moderno para a reconstituição dos Estados, das famílias e da sociedade e, portanto, da escola.” (NICOLAY, 2011, p. 6). A educação escolarizada – baseada na disciplina e nos preceitos morais – por sua vez, seria o único caminho para essa salvação.

Em outra linha de pensamento, destaca-se a concepção de Descartes (1596-1650), cuja compreensão de infância estava associada a uma fase da vida em que prevalecem os sentidos e suas necessidades relacionadas ao mundo sensitivo.¹²⁶ (PEREIRA, 2008). Logo, a infância era concebida como “[...] fraqueza do espírito, período da vida em que a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob a total dependência do corpo. [...]. Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil se deixa guiar pelas sensações de prazer e de dor.” (BADINTER, 1985, p. 61).

¹²⁴ Segundo Àries (1981, p. 65): “A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.”

¹²⁵ A obra “L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime”, publicada em 1961 e traduzida para o português com o título *História Social da Criança e da Família*, despertou a atenção dos franceses, “[...] apesar de ser criticada por suas excessivas generalizações, pois restringe-se ao estudo da sociedade francesa e não especifica as distinções entre homens e mulheres, elite e povo, esta obra apontou para a necessidade de se analisar a infância como um fenômeno historicamente construído. Além disto, Àries inovou o seu estudo, analisando fontes diversas, inclusive as iconográficas.” (SCHMIDT, 1997, p. 58-59).

¹²⁶ “Descartes via na menoridade uma situação na qual o entendimento ficava nublado pela imaginação e a vontade racional ficava subalternizada pelos desejos e paixões, estas, por sua vez, vindas mais do corpo do que do interior cuja passagem seria a glândula pineal, o local de contato entre o sensível e o supra-sensível. Sendo assim, toda educação cartesiana seria um trabalho de abafamento da história, da memória, da imaginação e do corpo, em favor do entendimento inteligente e da vontade livre e racional, para que o homem possa então tornar-se indivíduo pleno – alguém consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos.” (GHIRALDELLI Jr., 2000, p. 180).

Desse modo, o fato de o homem ter sido primeiramente criança constituiria a causa principal de erros, sendo a infância um entrave ao desenvolvimento desse homem pensante e puramente racional, devendo por isso, ser superada o mais rápido possível. Descartes, contudo, não ignorava a ideia de infância, ao contrário, supervalorizava-a, embora de maneira negativa. (PEREIRA, 2008).

Nesse contexto, enquanto Descartes trilhava o caminho do Racionalismo, John Locke vinha com a proposta do Empirismo, segundo o qual todo conhecimento provém da experiência¹²⁷ do cotidiano, isto é, “[...] as ideias são adquiridas pela mente através da experiência, via sensação ou reflexão e constituem-se, além disso, como os elementos básicos do conhecimento humano.” (BRUM, 2017, p. 07). Sob esta ótica, a criança ao nascer representa uma *tabula rasa*, totalmente desprovida de ideias, uma folha em branco pronta para ser preenchida e moldada pela experiência. (SCHMIDT,1997). A infância, desse modo, é comparada

[...] às fontes de alguns rios, onde uma hábil aplicação das mãos encaixa as flexíveis águas por canais que as fazem tomar um curso inteiramente contrário. E por esta direção dada nas fontes, recebem diferentes tendências e chegam a fins e lugares remotos e distantes. Da mesma forma, o espírito das crianças toma este ou aquele caminho, tão facilmente como a água. (SCHMIDT,1997, p. 32).

Em outras palavras, o curso formativo de uma criança poderia ser facilmente alterado, transformado, de acordo com a educação que venha a receber. Por essa razão, os primeiros ensinamentos são considerados os mais marcantes e decisivos na sua formação, repercutindo de maneira determinante ao longo de toda vida. A infância, dessa maneira, torna-se “[...] o foco de todas as preocupações que se atribuem a formação do homem virtuoso, capaz de conviver eticamente nos novos tempos, na nova sociedade moderna.” (FAGUNDES, 2014, p. 03-04).

Paralelamente a essa questão, Locke destaca a relação da natureza infantil com o brincar. Para esse pensador “[...] as crianças devem ser tratadas como crianças e devem receber ternura, além de serem autorizadas a brincar.” (SCHMIDT,1997, p. 34).

¹²⁷ Cabe destacar que o sentido de experiência na perspectiva empirista difere da compreensão de experiência assumida nesta Tese, cujas bases referenciais são Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1987; 2011). O empirismo trata da experiência baseada nas sensações e as reflexões decorrem dessa experiência, ao longo da vida (BATISTA, 2003); diferentemente, nesta Tese, compreende-se a experiência numa perspectiva integral do sujeito, enquanto corpo e mente no espaço-tempo, pelas

Todas as brincadeiras e diversões infantis, por sua vez, deveriam ser direcionadas para a formação de hábitos bons e úteis¹²⁸, uma vez que “[...] tudo que deixa marcas na infância recebe tendência para o bem ou para o mal. Por isso que qualquer coisa que exerça tal influência não deve ser negligenciada por quem educa.” (FAGUNDES, 2014, p. 17).

A partir dessas concepções, a visão da criança como adulto em miniatura, foi sendo superada e substituída por um olhar mais próximo às concepções que prevalecem na atualidade. Destarte, a principal contribuição para a construção de um conceito moderno de infância, veio do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, na metade do século XVIII, com base em sua obra **Emílio ou Da Educação**¹²⁹, que apresenta os preceitos de uma educação para a infância, orientados por uma visão naturalista de mundo (SCHMIDT, 1997), baseando-se em lições da natureza – a natureza é compreendida como “[...] o fundamento único e absoluto do real [...]”. Sobre a base naturalista, o conceito de felicidade é inseparável da existência humana. O homem deve ser fiel a seus ditados naturais por ser sua natureza bondosa, pela qual há de trabalhar conforme as leis desta.”¹³⁰ (MANGUÁN, 2012, p. 40 - Tradução nossa). Assim, a natureza emerge como “[...] ponto de partida e contraste: o natural é bom, o artificial, maligno. Contrariar a natureza é prejudicial, porque tudo é bom quando sai do Criador de todas as coisas.”^{131_132}

Segundo Narodowski (1993), em **Emílio**, a infância é própria da natureza humana, segundo a ordem natural; é uma parte intransferível da natureza, uma escala necessária e que antecede a maioridade – uma etapa da vida que tem seu

relações sociais, culturais e históricas, na unidade dos sentidos e da dinâmica da curiosidade, sensibilidade, compreensão de si e do mundo, para ação e criatividade.

¹²⁸ De acordo com Schmidt (1997), as ideias lockeanas constituem uma referência imprescindível para se compreender os princípios que nortearam as propostas educativas de muitos educadores, especialmente em relação à instrução e à valorização da escola como continuadora da família no preparo da criança para a vida adulta.

¹²⁹ A obra **Emílio ou Da Educação**, de Rousseau foi publicada em 1762 e “[...] tem sido considerada o momento de consolidação dos princípios que nortearão a chamada concepção funcional de infância. De modo geral, pode-se afirmar que ele aborda o homem a partir do conflito entre a vontade e a necessidade, o individual e o social.” (SCHMIDT, 1997, p. 40).

¹³⁰ “[...] el fundamento único y absoluto de lo real. [...] Sobre la base naturalista, el concepto de felicidad es inseparable de la existencia humana [...]. El hombre ha de ser fiel a sus dictados naturales por ser su naturaleza bondadosa, por lo cual ha de obrar conforme a las leyes de esta.” (MANGUÁN, 2012, p. 40).

¹³¹ Ibidem, p. 42.

¹³² “[...] punto de partida y de contraste: lo natural es bueno, lo artificial maligno. Contrariar la naturaleza resulta perjudicial pues todo es bueno cuando sale de manos del Hacedor de todas las cosas.” (MANGUÁN, 2012, p. 42).

valor próprio. Nas palavras de Rousseau (1995, p. 62), “[...] a humanidade tem seu lugar na ordem das coisas. A infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança [...]”, pois “[...] se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se [...]”.¹³³ Nesses termos, o principal argumento rousseaiano sobre a infância é que ela é uma etapa da vida do ser humano com especificidades; logo, seria um erro o adulto olhar para as crianças buscando nelas outro adulto, pois essa atitude acabaria acelerando o seu desenvolvimento de maneira desconsiderada e autoritária.

Tal discussão tem relação com as colocações de Sacristán (2005, p. 13), para quem “[...] a criança, o menor ou a infância, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles [...]”. Nesse sentido, as crianças são imaginadas pelos adultos a partir de suas próprias concepções de mundo, ideias e aspirações associadas aos seus projetos do presente e do futuro, atribuindo-lhes uma certa esperança de melhoria, seja no âmbito da família, da sociedade ou da humanidade em geral. Esse modo de compreender a infância e, concomitantemente, de relacionar-se com o sujeito-criança modifica-se de acordo com cada grupo social. Sob essa perspectiva, reforça-se a premissa de Sacristán, ao destacar que: “[...] O conceito de menor [...] engloba situações de pessoas muito heterogêneas. [...] sujeitos que [...] experimentam [...] algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social.”¹³⁴

Conforme ainda Sacristán (2005, p. 22), “[...] à margem de qualquer ideal que possamos ter sobre o que entendemos ou queremos que sejam as crianças ou menores, estes são pessoas que vivem suas vidas em condições reais [...]”, evidenciando modos de ser e de viver a infância que se contrapõem à vida do adulto.¹³⁵ Nessa linha, é preciso respeitar a criança em seu próprio mundo,

¹³³ Ibidem, p. 75.

¹³⁴ Ibidem, p. 22.

¹³⁵ Segundo Sacristán (2005, p. 11), tal como acontece com a ideia de criança e infância, a noção de aluno também compreende “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica [...]”. Neste sentido, “[...] é tão natural ser aluno e vê-lo em nossa vivência cotidiana [...] que não questionamos o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória [...]”. (Idem, p. 13). Nesta perspectiva, o adultocentrismo, “[...] em que os adultos, ao se definirem definem os menores, também é a dos professores que, muitas vezes são incapazes de enxergar o mundo pelos olhares infantis e perceber, por exemplo, o quanto brincar e movimentar-se

considerando suas particularidades e necessidades, deixando-a livre para viver o seu tempo. Rousseau (1995, p. 61), nesse sentido, expressava-se:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles?

Há assim, uma preocupação, por parte de Rousseau (1995, p. 06), em relação às limitações e desconhecimento dessa etapa da vida: “[...] não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos [...]”. Por isso, Rousseau orienta a consideração da importância de se conhecer e estudar as especificidades do ser criança, no sentido de conhecer suas fragilidades e suas necessidades, compreendendo que enquanto seres humanos “[...] nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência [...]. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação.”¹³⁶

Nesses termos, a relação entre a criança e o adulto é assimétrica, ou seja, “[...] a criança é heterônoma por ser criança, enquanto o adulto é autônomo justamente por ser adulto.” (NARODOWSKI, 1993, p. 36). Essa dependência justificaria o papel imprescindível do adulto no desenvolvimento da criança. Tal intervenção, no entanto, não pode ser arbitrária e tampouco provida de normas e regras que impeçam a sua liberdade; conforme Rousseau (1995, p. 79), deve-se deixar “[...] as crianças em plena liberdade de exercer sua travessura, convém afastar delas tudo o que possa torná-la dispendiosa e não deixar ao seu alcance nada frágil ou precioso.”

Tal compreensão acerca da criança e da infância exerceu significativa influência em pedagogos e estudiosos, inspirando inclusive pensadores brasileiros, como Rui Barbosa que “[...] na Reforma Geral do Ensino no Brasil, nos anos de 1880, que também teceu críticas à educação escolar brasileira do século XIX, por

faz parte do ser da criança pequena; e como também nessa fase, são relevantes os mistérios relacionados ao próprio corpo, a curiosidade pelo mundo em volta, a descoberta por meio dos sentidos, o relacionamento em pleno processo de construção, com outras crianças, adultos e com a natureza.” (ABREU, 2017, p. 49).

¹³⁶ Ibidem, p. 10.

privar as crianças de suas características peculiares.” (ABREU, 2017, p. 48). Na visão de Rui Barbosa, a criança possui uma curiosidade e um instinto investigativo que deve ser levado em conta nos processos educativos, não lhe tolhendo a liberdade quanto aos ambientes naturais:

A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar “o divino prazer de conhecer”, a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminosos do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada. (BARBOSA, 1947, p. 33-34).

Destarte, Rui Barbosa corrobora a concepção de criança que se vai forjando nas sociedades contemporâneas. Assim, a primeira Declaração dos Direitos da Criança, em Genebra, Suíça, no ano de 1959 (TORRES; MARTÍN, 2011), destaca, dentre seus princípios, o direito da criança a brincar (princípio nº 07), devendo ser orientado para os objetivos da educação. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, p. 02). Tal aspecto também é destacado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 25), com avanços em seu Art. 16º, ou seja, além do direito da criança a “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”, ressalta-se o direito da criança à liberdade sociocultural em estar em logradouros públicos, espaços comunitários, participar da vida política, na forma da lei, da vida familiar e comunitária, dar opinião, expressar-se etc.

Em face a essa conjuntura, fortalece-se a premissa de que a infância é também uma construção histórica, social e cultural – a criança vai-se constituindo sujeito que possui direitos basilares de cidadania, como de liberdade e autonomia. Sob esta perspectiva, na análise de Heywood (2004), a concepção de infância pode ser caracterizada como um processo dialético que abrange avanços e retrocessos, idas e vindas, não sendo, por isso, uma construção linear: “[...] a infância é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.”

Nesse sentido – reforçando o posicionamento de Sacristán (2005) – “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]” (SARMENTO, 2007, p. 29), sendo também influenciada por áreas do conhecimento, a exemplo da perspectiva biologista, segundo a qual a infância revela-se como estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano; e da Psicologia do Desenvolvimento¹³⁷, em que as crianças são consideradas “[...] indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.”¹³⁸

Assim, é preciso considerar que, embora a criança seja “[...] *um ser* em desenvolvimento, é errado assumir que é, por excelência, *o ser* em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida.” (SARMENTO, 2013a, p.18). Como argumenta Freire (1974) – conforme já ressaltado em capítulo anterior – o ser humano é um ser inacabado que está em processo constante de autoconstrução e transformação. Trata-se de uma inconclusão que não se limita a uma fase específica da vida – a infância –, mas a vida como um todo, o que requer uma educação permanente “[...] respeitosa da compreensão do mundo das crianças [...]” (FREIRE, 1992, p. 168), desafiando-as a pensar criativa e criticamente. Em sua proposta pedagógica, Freire expressa “[...] seu profundo respeito pelas crianças e sua preocupação com uma Educação da Infância coerente com um processo permanente de humanização [...] na busca contínua de “ser mais”, em sua autonomia e criatividade.” (ABREU, 2017, p. 50).

Destarte, no âmbito desta Tese, a concepção humanista de Educação, segundo Paulo Freire, pode também ser complementada na perspectiva sociológica de concepção de infância, definida como “[...] uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social [...]” (SARMENTO, 2005, p. 361). Nessa linha, a criança é compreendida

¹³⁷ Dentre os principais expoentes dessa corrente está Jean Piaget (1896-1980), para quem “[...] o desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equalizações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente para o equilíbrio.” (PIAGET, 1974, p. 13).

¹³⁸ Ibidem, p. 361.

como “[...] sujeito concreto que integra essa categoria geracional¹³⁹ e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.”¹⁴⁰

Tal perspectiva está em consonância com o que propõem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares (2009). Estes documentos, além de destacarem a criança como um sujeito histórico e social pertencente a “[...] uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]” (BRASIL, 1998a, p. 21), evidenciam a necessidade de levar em conta, no âmbito das práticas pedagógicas, a sua natureza enquanto “[...] seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio [...]”¹⁴¹; que elaboram “[...] sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura [...]” (BRASIL, 2009a, p. 01), um “[...] ser humano que se constrói cotidianamente, motivado por inúmeras experiências que vão constituindo a cultura infantil [...]” (ABREU, 2017, p. 49).

Nessa linha, a EI destaca-se como momento escolar inicial da construção de valores, pelo respeito a todas as formas de vida. Sob essa perspectiva, o próximo subitem foca as concepções pedagógicas na EI em conexão com a EA, objetivando ao aprofundamento dessa etapa escolar no processo de formação socioambiental das crianças.

3.2 ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO-AMBIENTE NA RELAÇÃO COM AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS

Enquanto espaço-tempo **da e para** a infância, a EI emerge como espaço formativo privilegiado para o aprender-ensinar **no e com** o meio ambiente, pois é aí que “[...] as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver [...]” (TIRIBA, 2010, p. 02). Nesse processo, na medida em que se propõe a

¹³⁹ Compreende-se o termo geração como “[...] uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade.” (SARMENTO, 2005, p. 364).

¹⁴⁰ Ibidem, p. 371.

educação de crianças no seu potencial de “[...] cidadãs planetárias, responsáveis por relações equilibradas entre cultura e natureza [...]”¹⁴² torna-se necessário uma leitura diacrônica acerca das propostas teórico-metodológicas de pedagogos que tratam da infância, cujas contribuições são consideradas nesta Tese, quais sejam Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Freinet e Malaguzzi. Suas orientações dão suporte não apenas para se pensar o lugar da criança na sociedade, mas principalmente o papel da Educação em conexão ao meio ambiente, no processo formativo de sujeitos-cidadãos desde a mais tenra idade e, de maneira concomitante, a relevância de espaços educativos externos à sala de aula enquanto ambientes propícios ao desenvolvimento das aprendizagens infantis. Esta orientação reforça, no contexto atual, a importância das Propriedades Rurais Pedagógicas, na sua conexão com a EA na EI.

Segundo Caride e Meira (2001, p. 151), as primeiras preocupações crono-pedagógica enfatizando a relação educação-ambiente ocorreram a partir do século XVI. Neste período, “[...] a observação sistemática da natureza, ligada a um certo retorno ao contato direto com ela, traduziu-se educacionalmente na aspiração de uma pedagogia naturalista e intuitiva, muito próxima de uma visão romântica, sensível e humanística da vida.” Assim, autores humanistas como Comenius postulavam “[...] a necessidade de estudar *in situ* a natureza, não só nos livros [...]”¹⁴³ Em seu livro **Didática Magna** (1657), estabeleceu um conjunto de princípios orientadores de uma didática voltada à educação da infância, destacando aspectos como: a motivação incentivada a partir da curiosidade; a necessidade de se respeitar o ritmo e capacidades de cada criança; o uso de material didático adequado; o desenvolvimento dos sentidos, da memória e da imaginação e a aquisição da linguagem. (TORRES; MARTÍN, 2011). Contudo, as principais contribuições na relação da educação com infância e ambiente, evidencia-se em sua obra “A escola da Infância”, escrita no século XVII.¹⁴⁴ Em seus textos, o autor

¹⁴¹ BRASIL, 1998, loc. cit.

¹⁴² Ibidem, p. 14.

¹⁴³ CARIDE; MEIRA, 2001, loc. cit.

¹⁴⁴ Comenius “[...] escreveu *A escola da infância* em língua tcheca durante seu primeiro exílio em Leszno, na Polônia, a partir de 1628 [...]. Em sua primeira versão, este livro foi intitulado *Manual da Escola Materna* [...] posteriormente traduzido por Comenius para o latim em 1653, durante a estada do “mestre das nações” na Hungria, com o nome de “*A escola da infância*.” (COMENIUS, p. XVI – XVII). Tal obra aborda aspectos em torno do cuidado e da educação das crianças até os 6 anos.

destaca que a sabedoria da criança, nos primeiros seis anos, começa pelo conhecimento:

[...] acerca das coisas físicas naturais, até o ponto em que ela possa nomear os elementos fogo, ar, água, terra e aprenda os nomes chuva, neve, gelo, chumbo, ferro etc. Das árvores e de algumas das plantas mais comuns, violetas, cravos e rosas. Da diferença entre os animais, o que é pássaro, gado, cavalo, vaca etc. Finalmente, como se chamam as partes exteriores de seu corpo e para que servem, que os ouvidos são para ouvir, as pernas para correr etc.; [...]. (COMENIUS, 2011, p. 18).

Dentro dessa premissa, Comenius (2011, p. 37) destaca um conjunto de conteúdos contemplando várias áreas do conhecimento, como: a Óptica (a percepção da luz; as cores etc.), cujas atividades devem ser desenvolvidas, principalmente a partir dos 4 anos de idade – “[...] fora de casa, em passeios pelas lavouras, campos, vales e lagos, onde elas poderão observar animais, árvores, riachos, moinhos [...]”; a Astronomia (observação do céu, da Lua, do Sol; as diferenças dos dias – inverno mais curto, verão mais longo); a Geografia (identificação espacial do entorno da criança e as diferenças entre um espaço e outro – na casa, na vizinhança, na cidade etc.); a História, pela “[...] recordação das coisas passadas. Inicialmente isso pode ser feito através de perguntas do tipo: Quem lhe deu isto? O que você fez ontem? E na quarta-feira? [...]”¹⁴⁵; a Economia (administração e cuidado das coisas referentes aos espaços de convivência, como o lar), instigando as crianças a brincarem com “[...] objetos, feitos de madeira [...], animais, carros, cadeiras, mesas, ferramentas, recipientes [...]”¹⁴⁶, reforçando-se assim, o valor atribuído a tudo o que cerca as crianças.

Destarte, o brincar emerge como atividade essencial à natureza da criança, devendo estar presente de maneira constante na sua educação. Para Comenius (2011, p. 61): “É melhor brincar do que ficar sem fazer nada, pois brincando a mente está sempre dirigida para algo e pode assim aprimorar alguma habilidade.”¹⁴⁷ Do mesmo modo, a autonomia e liberdade devem ser valorizadas nesse processo formativo em virtude da sua relevância ao desenvolvimento pleno da criança:

Nesse sentido, contempla “[...] o que na época era considerada a idade, o tempo da infância, fazendo do cuidado com as crianças um ato educacional.” (Ibidem, p. XXI).

¹⁴⁵ Ibidem, p. 38.

¹⁴⁶ Ibidem, p. 39.

¹⁴⁷ Grifos do autor.

[...] se percebermos que a criança gosta ou se alegra com algo, de nenhum modo esse algo lhe deve ser recusado; pelo contrário, seu entretenimento em pequenas ocupações convenientes e agradáveis aos olhos, ouvidos e outros sentidos contribuirá para o vigor de seu corpo e de sua alma. (COMENIUS, 2011, p. 34).

Nessa linha, o pensamento de Comenius, além de reforçar aspectos considerados indissociáveis a uma prática pedagógica, valorizando as especificidades do ser-criança, também destaca a importância de atividades junto à natureza, em contato com diversos ambientes-vida. Tal pedagogia ressalta a importância de espaços, como hoje, os das Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto mediadoras da aproximação das crianças ao meio natural e sua cultura, possibilitando-lhes múltiplas experiências **na e com** a realidade ambiente.

No entanto, é em Rousseau que esse olhar se aprofunda e ganha magnitude. Assim, conforme destacam Caride e Meira (2001, p. 152), Rousseau “[...] põe a natureza por cima de tudo, como primeira e verdadeira mestra, como caminho e cenário de liberdade em que é possível a libertação do homem; trata-se do que diz respeito à natureza da criança, deixá-la manifestar-se espontaneamente [...].”

A partir da sua obra **Emílio ou Da Educação**, publicada em 1762, Rousseau propõe um modelo de educação orientado por lições da natureza¹⁴⁸, defendendo a concepção de que “[...] a educação se viabiliza pelo respeito à força da natureza, pela necessidade de ouvir a voz que está no coração da criança e assegurar o desenvolvimento natural das diferentes fases que compreendem a infância até a adolescência.” (HERMANN, 2006, p. 98). Nesses termos, “[...] através das atividades de contato com o mundo natural, como, por exemplo, situar-se em relação à posição dos astros, manipular objetos como contar, medir, comparar, Emílio aprende e realiza um distanciamento em relação à natureza.”¹⁴⁹

A criança, segundo Rousseau (1995, p. 24) deve, portanto, passar o máximo do seu tempo ao ar livre, realizando atividades e aprendendo **na e com** a natureza, podendo conhecê-la, apreciá-la e desfrutá-la: “[...] observai a natureza e segui o

¹⁴⁸ Rousseau comparava o crescimento da *criança* com o crescimento de uma *planta*; nas palavras do autor: “Não há hábitos que só se adquirem pela força e não sufocam nunca a natureza? É o caso, por exemplo, do hábito das plantas cuja direção vertical se perturba. Em se lhe devolvendo a liberdade, a planta conserva a inclinação que a obrigaram a tomar; mas a seiva não muda, com isso, sua direção primitiva; e se a planta continuar a vegetar, seu prolongamento voltará a ser vertical. O mesmo acontece com as inclinações dos homens. Enquanto permanecemos no mesmo estado, podemos conservar as que resultam do hábito e que nos são menos naturais. Mas desde que a situação mude, o hábito cessa e o natural se restabelece.” (ROUSSEAU, 1995, p. 11-12).

caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor [...]. Eis a regra da natureza.” Assim, ao se referir à fase em que Emílio aprende a andar, o autor destaca:

Ao invés de deixá-lo mofar no ar viciado de um quarto, levá-lo-ão diariamente a um prado. Que aí corra, se debata, caia cem vezes por dia: tanto melhor. Aprenderá mais cedo a levantar-se. O bem-estar da liberdade compensa muitas machucaduras. Meu aluno terá muitas contusões, em compensação estará sempre alegre. (ROUSSEAU, 1995, p. 48).

O pensamento rousseauiano enfatiza, assim, uma ação pedagógica que cabe justamente quando a natureza começa a ser valorizada como um dos elementos fundamentais em uma cosmovisão moderna (CARIDE; MEIRA, 2001), evocando “[...] a reconciliação da natureza e da cultura em uma sociedade que redescobre a natureza e supera as injustiças da civilização.” (STAROBINSKI, 1991, p. 42). Sob o foco de sua Pedagogia Naturalista, Rousseau propõe uma educação negativa, em oposição à educação positiva, que na sua compreensão é aquela que “[...] pretende formar o espírito antes da idade e dar à criança um conhecimento dos deveres do homem.” (ROUSSEAU, 2005, p. 945). Já, a educação negativa:

[...] procura aperfeiçoar os órgãos, instrumentos de nosso conhecimento, antes de nos dar esses próprios conhecimentos e nos preparar para a razão pelo exercício dos sentidos. A educação negativa não é ociosa, muito ao contrário. Não produz virtude, mas evita vícios; não ensina a verdade, mas protege do erro. Ela prepara a criança para tudo o que pode conduzi-la a verdade, quando estiver em condições de entendê-la, e ao bem, quando estiver em condições de amá-la. (ROUSSEAU, 2005, p. 945).

Ou seja, a educação negativa, na perspectiva de Rousseau (1995, p. 80), consiste “[...] não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração do vício e o espírito do erro [...]”. Nesse rumo, o método da educação negativa:

[...] visa à formação para a vida, a liberdade, a autonomia, voltada para a simplicidade dos ambientes naturais, com respeito à natureza da criança em suas características pessoais, seu modo e tempo para aprender, suas curiosidades e disposições – em torno de um aprendizado por valores; [...] uma educação que reconcilie o ser humano com a natureza, respeitando os ritmos, as necessidades e as características da criança em cada fase e a liberdade da criança ser criança, sem precisar portar-se ou se parecer com adultos. (ABREU, 2017, p. 55).

¹⁴⁹ HERMANN, 2006, loc. cit.

Sob esse enfoque, destaca-se o papel de mediador desempenhado pelo preceptor-educador, no sentido de deixar a criança ser criança (STAROBINSKI, 1991), tendo como objetivo basilar observar e mediar, zelando para que ela possa desfrutar e vivenciar, de maneira natural, a sua infância. Aos educadores, cabe, portanto, “[...] a tarefa de dirigir oportunidades, objetos e locais para um fim educativo, acompanhando cada situação para que a criança faça suas próprias experiências e elabore seus conhecimentos.” (KRUL, 2012, p. 24).

Nessa linha, está o foco de uma prática pedagógica voltada à experiência a partir dos sentidos no desenvolvimento da criança; Rousseau (1995, p. 16), sob esta ótica, escreve: “Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.” Por conseguinte, “[...] a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui. A experiência adianta-se às lições [...]”¹⁵⁰ Assim, é importante que a educação possa favorecer alguns elementos que possibilitem o desenvolvimento físico e sensitivo durante a infância; nesse sentido, vale chamar Morin (2015, p. 15) que, com base em Rousseau¹⁵¹ afirma: “Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros.” Conforme ainda Morin¹⁵², “[...] não existem receitas de vida. Mas, podemos ensinar a religar os saberes à vida. Podemos ensinar [...] a desenvolver uma autonomia [...], um método para conduzir melhor nossa mente que permita enfrentar [...] os problemas do viver.” Nessa linha está uma educação que ensine às crianças a arte do bem viver, vinculada “[...] aos aspectos psicológicos, morais, de solidariedade, de conviviabilidade [...] o que se torna cada vez mais necessário diante da degradação da vida [...]”¹⁵³

Segundo Krul (2012, p. 53), com base no pensamento rousseauiano: “[...] a criança deve viver e aproveitar essas primeiras etapas da vida, denominadas de infância, brincando, fortalecendo o corpo, suprimindo as próprias necessidades e conhecendo as coisas que existem no mundo.” Sob essa lógica, a educação deve “[...] oportunizar o fortalecimento do corpo e as experiências das sensações [...] para

¹⁵⁰ Ibidem, p. 42.

¹⁵¹ Ibidem, p. 15.

¹⁵² Ibidem, p. 28.

¹⁵³ Ibidem, p. 30.

que possam sentir e entender as relações do seu corpo com as coisas [...].”¹⁵⁴ Nas palavras de Rousseau, a criança:

[...] quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado necessário. Assim é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos. (ROUSSEAU, 1995, p. 44-45).

Nesses termos, “[...] a educação da criança é um acompanhamento propiciado pelos adultos que dirigem ao que é necessário e fundamental para que seja capaz de realizar suas próprias experiências.” (KRUL, 2012, p. 39). Os processos educativos orientados por essa perspectiva devem contemplar, de maneira clara, objetos e ações **na e com** a natureza, compreendida como o espaço ideal para as experiências dos sentidos. Tal aspecto reforça, por conseguinte, as relações estabelecidas entre o sujeito-criança e os objetos que abarcam tais experiências:

Não sabemos mais ser simples com nada, nem mesmo com as crianças. Guizos de prata, de ouro, de coral, cristais facetados, chocalhos de preço e de todos os tipos: quantas coisas inúteis e perniciosas! Nada disso. Nada de guizos, nada de chocalhos; pequenos galhos de árvores com seus frutos e suas folhas, uma bolota de dormideira com suas sementes ruidosas, um pirolito de alcaçuz que possam chupar e mastigar, as divertirão tanto quanto magníficas bugigangas; e não terão o inconveniente de acostamá-las ao luxo já ao nascerem. (ROUSSEAU, 1995, p. 52).

Evidencia-se, nesse sentido, uma preocupação em relação aos valores que as crianças vão desenvolvendo a partir de suas experiências e que requerem um olhar atento por parte dos educadores, no sentido de oportunizar o contato com objetos do cotidiano e, sobretudo, **da e na** natureza, para que adquiram um senso de compreensão sobre o real valor e significado das coisas e do mundo. Aqui, novamente há que se destacar o valor de diferentes espaços de possibilidades educativas, tais como atualmente, as Propriedades Rurais Pedagógicas, que emergem como lugares formativos quanto ao cuidado, amor e respeito às diversas formas de vida.

¹⁵⁴ Ibidem, p. 18.

Conforme salienta Abreu (2017, p. 56), os modos de educar propostos por Rousseau foram estudados e seguidos, anos mais tarde, por teóricos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço e ativista social, “[...] defensor dos pobres, das crianças e dos órfãos –, aplicando as orientações rousseauianas com o próprio filho e as crianças pobres, de ambos os sexos, na escola que estabeleceu em sua propriedade, em Neuhof, de 1775 a 1780.”

Contudo, diferentemente de Rousseau, que acreditava não haver possibilidade de “[...] educar uma criança em sua potencialidade natural e, ao mesmo tempo, nos moldes da sociedade [...]” (ABREU, 2017, p. 56), Pestalozzi defendia “[...] a transformação da sociedade via empoderamento dos mais pobres, capacitados pelo conhecimento, pela alfabetização, pelo comprometimento com mudanças [...]”¹⁵⁵ e, para além de acreditar na inocência e bondade humanas, preconizava que a tarefa principal do educador consistia em estimular o desenvolvimento espontâneo da criança, procurando sempre compreender o espírito infantil, afastando-se assim do ensino dogmático e autoritário. Sua preocupação voltava-se para uma proposta de educação popular, que pudesse atender a todas as crianças. Para tal, buscou desenvolver um método de ensino baseado no conhecimento das características das crianças, de acordo com a natureza do desenvolvimento humano, o que “[...] o levou a dedicar sua atenção à formação dos conceitos e, por isso, se interessou na elaboração de séries de exercícios graduados baseados na intuição [...]” (COSTA, 2010, p. 106).

Em sua obra **Como Gertrudes ensina seus filhos**¹⁵⁶, publicado em 1801, o autor destaca a importância, no processo de formação da consciência humana, o papel imprescindível desempenhado pela linguagem, compreendida como “[...] uma arte infinita [...] a soma de todas as artes que nossa espécie há criado [...]” (PESTALOZZI, 2009, p. 120).¹⁵⁷ Nessa conexão, o ensino da linguagem “[...] não é, pois, segundo sua natureza, outra coisa que uma compilação de aquisições psicológicas para expressar as impressões (sensações e ideias) e para fazer-las

¹⁵⁵ Abreu, 2017, loc. cit.

¹⁵⁶ De acordo com Cabanas (2009), a obra teve uma grande repercussão na época em toda Europa, levando o autor à fama por seus escritos; tal livro foi considerado um manual didático técnico e voltado aos educadores.

¹⁵⁷ “[...] un arte infinito [...] la suma de todas las artes que nuestra especie ha creado.” (PESTALOZZI, 2009, p. 120).

permanentes e transmissíveis em todas as suas modificações [...].”¹⁵⁸⁻¹⁵⁹ As atividades propostas voltadas para o desenvolvimento da linguagem devem, portanto, promover não apenas a compreensão dos conceitos, mas também das relações entre objetos e sentimentos e situações vivenciadas. Associado à linguagem está o conhecimento da matemática, a partir dos números, considerado por Pestalozzi (2009, p. 139) como “[...] o segundo meio elementar de nosso conhecimento [...]”¹⁶⁰ e as atividades de desenho, entendida como a arte de “[...] poder representar-se e reproduzir fielmente pela intuição de linhas semelhantes, o contorno e os caracteres internos de um objeto.”¹⁶¹ (Tradução nossa).

Nessa obra, composta por vinte e quatro cartas, segundo Abreu (2017), Pestalozzi também apresenta um conjunto de princípios considerados fundantes em seu método: o amor, em especial materno, podendo levar a criança à plena realização moral; a escola, deve ser uma extensão da família, no que diz respeito à segurança e ao afeto; os professores respeitarem o desenvolvimento individual da criança, o qual se dá de dentro para fora; os ensinamentos devem partir do mais próximo das crianças, do mais simples para o mais complexo, daquilo que é conhecido para o novo, do concreto para o abstrato; aprende-se fazendo; os docentes contribuirão na formação humana em três dimensões: intelectual, moral e física (cabeça, coração e mão); a escola e seus métodos de ensino: “[...] não há necessidade de notas, recompensas ou castigos; mais importante do que conteúdos, a escola deveria se preocupar em desenvolver habilidades e valores; [...]”, pois “[...] a educação é um recurso para a emancipação e aperfeiçoamento individual e social.”¹⁶²

Tais princípios são reforçados em sua obra **Cartas sobre educação infantil**¹⁶³, sobretudo quanto à importância da afetividade e do amor no processo de desenvolvimento da criança, considerada por Pestalozzi (2006, p. 10) como “[...] um

¹⁵⁸ PESTALOZZI, 2009, loc. cit.

¹⁵⁹ “[...] no es, pues, segundo su naturaleza, otra cosa que una compilación de adquisición psicológicas para expresar sus impresiones (sensaciones e ideas) y para hacerlas permanentes y transmisibles en todas sus modificaciones [...]” (PESTALOZZI, 2009, p. 120).

¹⁶⁰ “[...] segundo medio elementar de nuestro conocimiento [...]” (PESTALOZZI, 2009, p. 156).

¹⁶¹ “[...] poder representarse y reproducir fielmente, por la intuición de las líneas semejantes, el contorno y los caracteres internos de un objeto.”

¹⁶² Ibidem, p. 57.

¹⁶³ A obra **Cartas sobre educação infantil**, publicada em 1819, como 34 cartas ao amigo James Poerpoint Greaves, que tinha interesse pela teoria e prática educacionais, segundo Pestalozzi. (CABANAS, 2006).

ser dotado com todas as faculdades da natureza humana [...]; um botão não aberto todavia. Quando se abre, cada uma das folhas se desenvolve, nenhuma fica para trás. Assim deve ser o progresso da educação”¹⁶⁴ - (Tradução nossa). Nesse sentido, chama a atenção para a real finalidade da educação:

Devemos ter sempre plena consciência de que o fim último da educação não está na correta aquisição dos conhecimentos escolares, mas na eficiência para a vida [...] precisamos ter muito presente que todo educando, qualquer que seja sua classe social e a profissão a que está destinado, possui certas disposições que, por ser próprias da natureza humana, são comuns a todos e constituem o fundamento de todas as forças humanas. Não temos nenhum direito a limitar, em alguma pessoa, as possibilidades de desenvolvimento de todas as suas faculdades. (PESTALOZZI, 2006, p. 82 – Tradução nossa).¹⁶⁵

Sob essas premissas, Pestalozzi (2006, p. 132) ressalta que a missão basilar da educação consiste em fazer o homem feliz, reforçando o conceito de felicidade como “[...] um estado da alma caracterizado pela consciência de harmonia entre o mundo interior e o exterior [...]”¹⁶⁶; destacando, por conseguinte, que “[...] feliz é aquele que é capaz de acomodar suas necessidades aos meios de que dispõe e de renunciar aos desejos pessoais e egoístas sem perder sua alegria ou sua paz.”¹⁶⁷⁻¹⁶⁸ (Tradução nossa). Com o intuito de aprofundar sua proposta pedagógica e, assim, fundamentar empiricamente seus pressupostos, Pestalozzi dedicou-se a cento e cinquenta pensionistas do Instituto de Neufchâtel, na cidade de Yverdon, entre os anos de 1805 e 1825, onde aprofundou sua proposta pedagógica com a colaboração de pesquisadores da área da Educação provenientes de diferentes países, como França e Alemanha. Entre eles, o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que, de 1808 a 1810, teve a oportunidade de trabalhar com Pestalozzi, adotando muitos dos seus ensinamentos. (ABREU, 2017). Nesse contexto, de acordo com

¹⁶⁴ “un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desarrollar ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación.” (PESTALOZZI, 2006, p. 10).

¹⁶⁵ “Debemos tener siempre plena consciencia de que el fin último de la educación no está en el perfeccionamiento de los conocimientos escolares, sino en la eficiencia para la vida [...]. Hemos de tener muy presente que todo educando, cualesquiera que sean su clase social y la profesión a que esté destinado, posee ciertas disposiciones que, por ser propias de la naturaleza humana, son comunes a todos y constituyen el fundamento de todas las fuerzas humanas.” (PESTALOZZI, 2006, p. 82).

¹⁶⁶ “[...] un estado de alma caracterizado por la conciencia de armonía entre el mundo interior y el exterior [...]” (PESTALOZZI, 2006, p. 132).

¹⁶⁷ PESTALOZZI, 2006, loc. cit.

Cuéllar Perez (2001, p. 18), a **Escola Modelo** de Pestalozzi foi notória em seus princípios e doutrina pedagógica: “[...] Alí tudo era atividade, alegria, prazer, trabalho e vontade de formar – educar – alunos; por isso que Froebel, com sua sensibilidade que o caracterizava, prometeu consagrar todos seus esforços ao conhecimento e difusão do sistema pestalozziano.”¹⁶⁹

Não obstante, Froebel, em certo momento, começou a discordar de Pestalozzi, quanto à alfabetização precoce e falta de sistematização do trabalho pedagógico; volta à Alemanha, onde desenvolveu seu próprio método pedagógico para a infância. (ABREU, 2017). No ano de 1826, Froebel publica sua obra capital **A educação do homem**¹⁷⁰, apresentando princípios filosóficos de uma concepção de educação para a infância. Preocupado com a educação humana e a sua formação integral, entendendo esta última em um sentido total, sem descuidar de nenhuma das facetas referentes à personalidade do sujeito, (CUÉLLAR PEREZ, 2001), Froebel elaborou uma proposta pedagógica apoiada em três pilares: a ação, o jogo e o trabalho, tendo o lúdico como elemento que permite à criança “[...] viver seu próprio mundo, integrando-o paralelamente a diversos ‘universos’ como pode ser o da fantasia ou o social [...]”¹⁷¹⁻¹⁷² (Tradução nossa).

Destarte, sua constante inquietude intelectual e preocupação de “[...] educar o homem desde criança, em um ambiente similar ao que se respirava em seu lar, com carinho e amor [...] mas com uma seriedade pedagógica e didática que favoreça o bom desenvolvimento dos aspectos de sua personalidade [...]”¹⁷³ (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 51 – Tradução nossa), foram essenciais para a construção de uma proposta pedagógica, que engloba, dentre outros aspectos, a discriminação sensorial, habilidades intelectuais, autonomia na realização das atividades, expressão criadora através da música; participação em situações sociais e

¹⁶⁸ “[...] feliz lo es aquel que es capaz de acomodar sus necesidades a los medios de que dispone y de renunciar a los deseos personales y egoístas sin perder por ello su contento ni su paz.” (PESTALOZZI, 2006, p. 132).

¹⁶⁹ “[...] Allí todo era actividad, alegría, placer, trabajo y afán de formar – educar – a los alumnos, por lo que Froebel, con la sensibilidad que le caracterizaba, prometió consagrar todos sus esfuerzos al conocimiento y difusión del sistema pestalozziano.” CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 18).

¹⁷⁰ FROEBEL, F. Die Menschenerziehung. Keilhau-Leipzig: Wienbrack, 1826.

¹⁷¹ Ibidem, p. 40.

¹⁷² “[...] vivir su propio mundo, integrándolo paralelamente a diversos “universos” como puede ser el de la fantasía o el social.”

¹⁷³ “[...] educar al hombre desde niño, en un ambiente similar al que se respiraba en su hogar, con cariño y amor [...], pero con una seriedad pedagógica y didáctica que favoreciera el buen desarrollo de los diversos aspectos de su personalidad.” (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 51).

coordenação motora (TORRES; MARTÍN, 2011), bem como, o estudo da natureza, das matemáticas e da linguagem, considerados indispensáveis nesse processo formativo. (CUÉLLAR PEREZ, 2001).

A perspectiva froebeliana destacou ainda, a unidade entre “[...]conhecer, sentir e querer, entre análise e síntese, entre pensamento e vida. Considerou como universal esta lei de unidade, conexão interna e interrelação vital, e fez dela a lei fundamental e a aspiração íntima de todo verdadeiro esforço educativo [...]”¹⁷⁴ (HUGHES, 1925, p. 19 – Tradução nossa), enfocando “[...] a unidade entre Deus, a Natureza e o Homem e, [...], por conseguinte, que aquela era a melhor reveladora de Deus para a criança.”¹⁷⁵⁻¹⁷⁶ (Tradução nossa). Sob o olhar froebeliano, portanto, a natureza possui uma relação de sacralidade e que está intimamente associada a uma postura conectiva, necessária ao ser humano. Dessa maneira, a criança sente e procura a natureza desde a tenra idade e é “[...] a única que satisfaz ao espírito humano.”¹⁷⁷ (FROEBEL, 1889, p. 140 – Tradução nossa). Nessa linha, Froebel, como Rousseau, afirmava que a criança deveria ser ensinada a conhecer a natureza e conviver com ela, harmonicamente, para desenvolver o que há de melhor no ser humano.

Entretanto, se a valorização da natureza emerge como princípio orientador da pedagogia froebeliana, o jogo destaca-se como uma atividade-chave e significativa no processo de desenvolvimento da criança – nas palavras de Froebel: “[...] o jogo é para sua alma, o que são para ela a água do riacho e a do mar, o ar puro e o horizonte sereno, visto do topo da montanha.” (FROEBEL, 1889, p. 75 – Tradução nossa).¹⁷⁸ Nesse sentido, no ano de 1839, Froebel criou o Instituto de Jogos Educativos de Blankenburg, com o intuito de colocar em prática tais ideias, no sentido de favorecer o desenvolvimento da criança a partir de uma perspectiva global. Seu esforço criativo começa a ter resultados, levando-o a complementar os

¹⁷⁴ “[...] entre conocer, sentir y querer, entre análisis y síntesis, entre pensamiento y vida. [...]. Consideró como universal esta ley de unidad, conexión o interrelación vital, e hizo de ella la ley fundamental y la aspiración última de todo verdadero esfuerzo educativo.” (HUGHES, 1925, p. 19).

¹⁷⁵ Ibidem, p. 16.

¹⁷⁶ “[...] la unidad entre Dios, la Naturaleza y el hombre, y, [...] por consiguiente, que aquélla era la mejor reveladora de Dios para el niño.” (HUGHES, 1925, p. 16).

¹⁷⁷ “[...] la única que satisface al espíritu humano.” (FROEBEL, 1889, p. 140).

¹⁷⁸ “[...] el juego es para su alma, lo que son para él el agua del arroyo y la del mar, el aire puro y el horizonte sereno visto desde la cima de la montaña.” (FROEBEL, 1889, p. 75).

jogos educativos com uma série de atividades que ele chama “ocupações”. (CUÉLLAR PEREZ, 2001).

Ao contrário das brincadeiras¹⁷⁹, que deveriam ser espontâneas e sem um tempo determinado, os jogos exigiam uma sequência pedagógica, que deveria ser orientada pelas professoras, em que a criança só passaria para a próxima fase quando conseguisse vencer os desafios da etapa precedente. (ABREU, 2017). Para Froebel, a ideia que instigava a criação desses jogos era a de que “[...] as crianças continuassem jogando como corresponde por natureza à alma infantil, sem perder o interesse pelo trabalho [...]”¹⁸⁰ (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 53 - Tradução nossa), educando-os a partir do jogo, considerado uma fonte de riqueza e imaginação para as crianças. Por essa razão:

Os jogos educativos construídos por Froebel são jogos com vida, como auxiliares da educação, levavam impresso o selo permanente de seu espírito. Para Froebel, esses jogos eram “dons”, “presentes” que ele pessoalmente idealizava [...] como um presente educacional para a infância de sua época com o desejo inerente de que, transcendendo as fronteiras espaço-temporais de seu século, fossem úteis para a humanidade em geral (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 53-54 – Tradução nossa).¹⁸¹

No ano seguinte, em junho de 1840, Froebel funda em Blankenburg, Alemanha, o *Kindergarten*, considerado o primeiro jardim de infância, constituindo um “[...] passo decisivo, transcendental, em prol da educação infantil. A partir deste momento, as crianças contaram com um aliado poderoso que realizou uma mobilização universal em favor da educação integral das crianças do mundo [...]”¹⁸² (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 62 – Tradução nossa), destacando a necessidade dessa etapa da vida, a qual já não podia mais passar despercebida, dada a sua importância no âmbito da formação e desenvolvimento humano.

¹⁷⁹ “[...] atividades em papel, argila, areia, alinhavos, desenhos, pinturas, modelagens, canções, danças, cantigas de roda, contos, histórias, lendas, jardinagem, jogos ao ar livre, excursões semanais para vales e montanhas.” (ABREU, 2017, p. 61).

¹⁸⁰ “[...] los niños continúen jugando como corresponde por naturaleza al alma infantil, sin perder el interés por el trabajo.” (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 53).

¹⁸¹ “Los juegos educativos construidos por Froebel son juegos con vida, como auxiliares de la educación, llevaban impreso el sello permanente de su espíritu. Para Froebel, eses juegos eran “dones”, “regalos” que ele personalmente ideaba [...] como un presente educacional para la niñez de su época con el deseo inherente de que, transcendiendo las fronteras espacio-temporales de su siglo, fueran útiles para la humanidad en general.” (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 53-54).

¹⁸² “En su época, esto constituyó un paso decisivo, transcendental, en prol de la educación infantil. A partir de ese momento, los niños contaron con un aliado poderoso que realizó una movilización universal en favor de la educación integral de los niños del mundo.” (CUÉLLAR PEREZ, 2001, p. 62).

Na concepção froebeliana, “[...] a criança – homem desde sua primeira aparição na Terra – deve ser interrogada, dirigida segundo a natureza de seu ser e colocada em posição do livre emprego de suas potencialidades.”¹⁸³ (FROEBEL, 1889, p. 16 – Tradução nossa). Por tal razão, “[...] devem ser estimuladas a experimentar o novo e a prestar atenção ao que estão fazendo e a refletir sobre o porquê estão fazendo desse jeito e não de outro.” (ABREU, 2017, p. 62).

Segundo Hughes (1925), os jardins de infância, constituem, pois, um espaço educativo criado especialmente para a primeira infância, em que a atividade espontânea deve ser considerada essencial, o princípio educativo mais fecundo no processo de formação humana, que ajuda a definir o sentimento e o pensamento infantil, fazendo da criança um ser atuante, protagonista de suas ações, tornando-a “[...] não apenas responsável, mas também cooperador com seus professores e seus pais, convertendo-se assim, em um agente criador, não simplesmente imitativo.”¹⁸⁴ (HUGHES, 1925, p. 20 – Tradução nossa). Sob essa perspectiva, Froebel defendia a concepção de que a educação na infância necessita de cuidados, tal como um jardim de flores. Em seu pensamento:

[...] as crianças seriam as flores, que em sua delicadeza seriam cultivadas e mimadas pela mulher [...]. Para ele, na mulher, na mãe, na educadora, surge de um modo natural, espontâneo a tendência a proteger, a orientar, a educar integralmente a criança. Não lhe importa somente que cresça saudável fisicamente, mas que também busque seu desenvolvimento interior e sua vinculação com os demais. (HUGHES, 1925, p. 62-63 – Tradução nossa).¹⁸⁵

Além de destacar o papel desempenhado pela figura feminina no processo de educar, Froebel também dedica especial atenção, seguindo essa compreensão, à natureza (HUGHES, 1925), isto é, de um educar **na** e **com** a natureza, em conexão com os sentidos, convergindo – conforme já destacado anteriormente – com a Pedagogia de Rousseau, ao mesmo tempo em que aponta subsídios acerca da

¹⁸³ “[...] El niño – hombre desde su primera aparición sobre la Terra – debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de sus potencialidades.” (FROEBEL, 1889, p. 16).

¹⁸⁴ “[...] no solamente responsable, sino también cooperador con sus maestros y padres, convirtiéndose así en un agente creador, no simplemente imitativo.” (HUGHES, 1925, p. 20).

¹⁸⁵ “En su pensamiento los niños serían las flores, que en su delicadeza serían cultivados y mimados por la mujer. Para él, en la mujer, en la madre, en la educadora, surge de un modo natural, espontáneo, la tendencia a proteger, a orientar, a educar integralmente al niño. No le importa sólo que crezca sano físicamente, sino que también busca su desenvolvimiento interior y su vinculación con los demás.” (HUGHES, 1925, p. 62).

necessidade de se incluir, nas propostas pedagógicas, diferentes espaços educativos junto da natureza – no contexto atual, o destaque às Propriedades Rurais Pedagógicas. Segundo Hughes (1925, p. 36), na concepção froebeliana, “[...] mediante a Natureza, a criança podia obter ideias apropriadas a seu grau de desenvolvimento, relacionando com a beleza, a pureza, o desenvolvimento e a evolução superior, à consciência de um poder invisível, de vida na vida [...]”¹⁸⁶ (Tradução nossa) – nesses termos, Froebel destacava o valor de ensinar as crianças a cuidar da planta em seu crescimento e maturação, para lhe revelar o seu próprio poder.¹⁸⁷

Para Froebel (1889, p. 87), a vida em meio à natureza – concebida com fonte de saber e experiência – constitui “[...] uma cadeia de cenas instrutivas para a criança, porque desenvolve, fortalece, aprimora e enobrece seu ser; por aí, tudo recebe [...] a vida e a significação mais elevadas”¹⁸⁸ - (Tradução nossa). Tais ensinamentos eram considerados essenciais ao desenvolvimento das crianças, devendo ser estimulados por atividades práticas que possibilitassem uma ampla experiência de emoções e sensações, relacionadas por vezes, a uma educação dos sentidos.

A influência do pensamento froebeliano transcendeu fronteiras – tal como ele desejou –, a exemplo dos *Kindergärten*, os quais se tornaram referências para países como o Brasil, que no ano de 1862 implementava o seu primeiro jardim de infância, na cidade de Castro, no Paraná, pela professora Emília Faria de Albuquerque Erichsen (1817-1907). Posteriormente, novos jardins de infância inspirados na pedagogia de Froebel foram inaugurados: em 1875, no colégio Menezes Vieira, Rio de Janeiro (jardim de infância particular); em 1877, na Escola Americana, em São Paulo; em 1896, anexo à Escola Normal Caetano Campos, São Paulo, considerado o primeiro jardim de infância público brasileiro e que teve significativa influência do Parecer de Rui Barbosa, a respeito da reforma do ensino

¹⁸⁶ “[...] mediante la Naturaleza, el niño podría obtener ideas apropiadas a su grado de desenvolvimiento relacionado con la belleza, la pureza, el desenvolvimiento y la evolución a una vida superior, a la conciencia de un poder invisible, de vida en la vida [...]” (HUGHES, 1925, p. 36).

¹⁸⁷ Ibidem, p. 35.

¹⁸⁸ “[...] es un encadenamiento de escenas instructivas para el niño, porque desarrolla, fortifica, realza y ennoblece su ser; por ahí todo recibe [...] la vida y la significación más elevadas.” (FROEBEL, 1889, p. 87).

primário no Brasil, em 1883 e que oficializou o método froebeliano como método para o “jardim das crianças.” (ABREU, 2017). Nesse sentido:

A doutrina froebeliana reverencia na criança, tanto mais quanto mais tenra flor, uma parcela da natureza, com ela unificada, inseparável dela. E é por esta afinidade íntima com a natureza que o *Kindergarten* se propõe a educar o corpo, o espírito, o coração do menino. Com este fim apela para as disposições infantis em toda a sua integridade. Pelo exercício das energias físicas e pela cultura incessante, variada, inteligente dos sentidos se estabelece essa comunicação íntima entre os afetos da primeira idade e as maravilhas do mundo exterior. Os ‘sentidos’ dizia Rousseau, ‘são os primeiros veículos de todo o conhecimento; antes de aprender a ler, importa a *aprender a ver*’. Os sentidos constituem, pois, no método moderno, o ponto de partida de toda educação.¹⁸⁹ Entre a natureza e o menino eles travam esse comércio benévolo, que a grandeza, a utilidade e a formosura dos fenômenos da criação devem firmar para sempre nas almas educadas. Não é a falar ao aluno dos fatos naturais que se destina o *Kindergarten*; é a criar entre ele e o mundo, que o circunda, uma permuta cotidiana, incessante de serviços preciosos. O que há de estabelecer e apertar esses vínculos, interessar essas inteligências nascentes, não é a árida anatomia da realidade, ‘mas a relação pessoal em que se acha a criança para com certos objetos’, com os quais vive ou vem a estar em contato. Despertando essa íntima simpatia entre o espírito e as coisas que formam o círculo do seu horizonte, aproveitando para este fim as relações sensíveis em que elas se encontram com os incidentes, os prazeres, as obrigações e as necessidades ocorrentes na existência da criança, a escola Froebel perfaz o circuito completo da educação humana, física, moral e intelectual – quanta cabe na esfera dessa idade – obedecendo sempre ao princípio capital de que *a base da educação e do ensino não está no livro, nem em produto nenhum da perícia humana, mas na vida mesma e unicamente na vida.* (BRASIL, 1883, p. 250, grifos do texto original).

Nesse contexto histórico-social, enquanto a proposta pedagógica de Froebel se disseminava, tornando-se uma referência em várias partes do mundo para profissionais da área da educação, novas propostas com metodologias de ensino, valorizando a criança e a importância da educação infantil para o seu pleno desenvolvimento, surgiam no campo da Pedagogia, a exemplo, do método proposto por Maria Montessori (1870-1952), médica e educadora italiana, que dedicou especial atenção e estudo às “[...] experiências que as crianças podem realizar ao ar livre – nos jardins públicos e praias, percorrendo longos trajetos a pé, sentindo o sol, cuidando de animais e plantas – libertando-as das regras da ‘sociedade civilizada’ [...]” que promovem um modelo de vida artificial. (ABREU, 2017, p. 64).

Suas inquietações foram instigadas a partir do trabalho que realizou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde estava

¹⁸⁹ Cabe destacar que Rui Barbosa reforça o pensamento de Rousseau à educação dos sentidos, que se dá essencialmente pelas experiências.

encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com retardos mentais. O tempo vivenciado com essas crianças lhe permitiu averiguar que suas necessidades e seu desejo de brincar permaneceram intactos, o que a levou a pensar em propostas e métodos que possibilitassem sua aprendizagem e desenvolvimento. (RÖHRS, 2010). Em face a essa conjuntura,

Inspirada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, que tinha visto brincar no assoalho com pedaços de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios postos em prática por Séguin¹⁹⁰ para refinar as funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. (RÖHRS, 2010, p. 13).

Nesses termos, desenvolve um método pedagógico inovador e reconhecido pela comunidade científica, cujo ponto de referência baseava-se na observação precisa do mundo da criança e identificação daquelas práticas que ajudam a compreender os procedimentos nos quais operam a sua mente, que desvelam o potencial psiquiátrico e permitem uma aprendizagem de caráter individualizado. Para tal, realiza um feito que consagraria seu método pedagógico: no ano de 1907, funda a Casa das crianças (Casa dei Bambini) em um bairro pobre de Roma, denominado San Lorenzo. A partir da criação desses espaços, Montessori desejava precisamente “[...] recriar um ambiente muito mais similar ao requerido pela vida da criança. Um ambiente para as crianças e das crianças.”¹⁹¹ (FOSCHI, 2014, p. 122 – Tradução nossa).

Por essa razão, o mobiliário e as dimensões foram projetados com vistas a satisfazer essa necessidade de movimento e senso de curiosidade específicas no universo infantil. Nesses espaços, as crianças sentam-se em cadeiras construídas a sua medida, mas também têm a liberdade de se sentar onde quiserem; exploram o ambiente e aprendem manipulando objetos (tanto do cotidiano familiar, como utensílios da casa, quanto pedagógicos, como letras e palavras móveis), empregando os movimentos de suas mãos e ações que favoreçam o seu

¹⁹⁰ Édouard Séguin era médico e escritor, autor da obra [...] Idiocy and its treatment by the physiological method [A idiotia e seu tratamento pelo método fisiológico] publicado depois que ele emigrou para os Estados Unidos e no qual descreve seu método, pela segunda vez.” (RÖHRS, 2010, p. 13).

¹⁹¹ “[...] recrear un ambiente mucho más similar al requerido por la vida del niño. Un ambiente para los niños y de los niños. Por esta razón, el mobiliario y las dimensiones se proyectaban para satisfacer la necesidad de movimiento, de descubrimiento y de exploración. Los niños tenían al alcance de la mano los objetos e los materiales que consideraban útiles, cogiéndolos de las mesas, de los armarios, de las estanterías sin la ayuda del educador.”

descobrimiento a partir da exploração. Nesse sentido, o material era estrategicamente pensado e organizado à medida da criança, expressando não apenas um respeito pelo mundo infantil, mas também, possibilitando situações de autonomia e desenvolvimento intelectual. (RÖHRS, 2010; FOSCHI, 2014).

A liberdade, nesse sentido, consistia um ponto chave da perspectiva montessoriana, no sentido de possibilitar aos pequenos a decisão de como empregar seu tempo, tendo a sua disposição uma série de atividades e materiais, para que pudessem experimentar e vivenciar. Logo, todos os jogos e materiais disponibilizados tinham por objetivo estimular a motivação das crianças, favorecendo, ao mesmo tempo, um processo de autoeducação e senso de responsabilidade. (FOSCHI, 2014). Logo, um dos conceitos basilares do método educativo de Maria Montessori era a “atividade independente”:

Um indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que realizou, ele mesmo. Esse processo somente pode ser bem-sucedido se desenvolvido na liberdade, a qual entende-se, anda junto com a disciplina e a responsabilidade. As crianças são dotadas de uma compreensão intuitiva das formas de plenitude pela atividade independente. (RÖHRS, 2010, p. 27).

Ainda, segundo a abordagem montessoriana, o mundo exterior atrai a criança, tendo como ponto de mediação os sentidos, considerados promotores de sensações e impressões e de aprendizagens, tanto de caráter físico quanto psicológico e emocional. (YAGLIS, 1989). Na perspectiva de Montessori, a criança possui:

[...] desde que nasce até a idade dos cinco anos, uma força interior que, ainda que seja de origem espiritual, se manifesta por um interesse particular pelos objetos do mundo exterior. A criança forma suas primeiras ideias abstratas através de seus sentidos, com a ajuda da educação. (YAGLIS, 1989, p. 47 – Tradução nossa).¹⁹²

Nesse contexto, ao preconizar exercícios sensoriais, o método de Montessori buscava proporcionar às crianças um conjunto de oportunidades que favoreciam o seu desenvolvimento, tendo o contato com a natureza como elemento-chave para a

¹⁹² “[...] desde que nace hasta la edad de cinco años, una fuerza interior que, aunque es de origen espiritual, se manifiesta por un interés particular hacia los objetos del mundo exterior. El niño forma sus primeras ideas abstractas a través de sus sentidos, con ayuda de la educación.” (YAGLIS, 1989, p. 47).

formação do caráter infantil¹⁹³ como elemento-chave para a formação do caráter infantil. Em suas palavras, na obra **“O Método da Pedagogia Científica aplicado à educação da infância”**, publicada no ano de 1909: “[...] o melhor meio para vigorar uma criança é submergi-lo à natureza [...]”¹⁹⁴ (MONTESSORI, 2003, p. 189 – Tradução nossa).

Logo, para que a criança desenvolva suas potencialidades, assim como valores e atitudes necessários à sua formação enquanto ser humano, a relação com a natureza é fundamental no processo educativo. Como exemplos, aponta situações de observação de fenômenos naturais, como o nascimento e crescimento de uma planta, ou ainda, o cuidado para com determinado animal; pois, a partir destas experiências, a criança vai gradativamente desenvolvendo um interesse e respeito pelos seres vivos:

[...] quando sabe que a vida das plantas [...] depende de seu cuidado em regá-las e a dos animais de sua diligência em proporcionar-lhes alimentos, a criança se mantém vigilante como quem começa a sentir uma missão na vida. [...]. Entre a criança e os seres vivos de que cuida nasce uma misteriosa união que induz a criança a executar determinados atos sem a intervenção da educadora, quer dizer, que o conduzem a uma autoeducação. (MONTESSORI, 2003, p. 191 – Tradução nossa).¹⁹⁵

Nessa mesma linha, Montessori (2003) destaca que a partir das experiências com a terra, como o plantio de uma semente e a espera de sua germinação e crescimento, as crianças aprendem a desenvolver o valor da paciência. Do mesmo modo, quando presenciam sua primeira aparição e transformação até chegar à produção de flores e frutos, ou ainda, quando observam que algumas plantas germinam antes e outras depois, que o ciclo de vida não é

¹⁹³ Segundo Yaglis (1989, p. 25), pautada na perspectiva naturalista defendida por Rousseau, Montessori “[...] consideró que todo pequeño, hasta los seis años, no distingue el “bien del mal” y que ni el ejemplo ni las restricciones pueden influir positivamente en la moralidad infantil. Por tal razón, buscó formar las bases del carácter mediante el contacto con la naturaleza. Así, el paso de la vida sensorial infantil a la vida social e intelectual se haría, en parte, gracias a la obra educativa de la misma naturaleza.” Contudo, torna importante destacar que não é possível considerar a educação montessoriana como sendo exclusivamente naturalista, uma vez que também apresenta um viés espiritual. “Ella consideró al espíritu como fuente creadora de la vida humana. Reconoció, es cierto, que tanto el crecimiento como la educación siguen las leyes fisiológicas y biológicas, pero intentó conciliar los elementos naturalistas y espiritualistas.” (ibidem, p. 25-26).

¹⁹⁴ “[...] lo mejor medio de vigorizar un niño es sumergirlo en la naturaleza.”

¹⁹⁵ “[...] cuando sabes que la vida de las plantas [...] depende de su cuidado en regarlas y a dos animales de su diligencia en proporcionarles alimentos, el niño se mantiene vigilante como quien empieza a sentir una misión en la vida. [...]. Entre el niño y los seres vivos que cuida nace una

igual a todas as plantas, enfim, quando têm a oportunidade de acompanhar todo este processo, acabam por adquirir um equilíbrio e uma sensatez humana. Assim, esse contato e imersão **na e com** a natureza “[...] harmoniza a evolução individual com a da humanidade [...]”¹⁹⁶⁻¹⁹⁷ (Tradução nossa), sendo por isso, importante no processo educativo. Ainda, na perspectiva montessoriana, esta relação de cuidado e contato direto e contínuo com a natureza possibilita sensibilizar a criança à vida, bem como compreender o vivo que habita na natureza, a qual retribui à ação humana a partir de situações ricas e de infinita beleza. Como exemplo:

A criança que cultiva um lírio, um cravo, uma rosa ou um jacinto, deposita na terra uma semente ou um tubérculo e verte água sobre eles periodicamente, fará o mesmo se se trata de uma árvore frutífera. A flor ou o fruto maduro que aparecerá mais tarde lhe será oferecido como um *dom generoso*¹⁹⁸ da natureza, um prêmio magnífico para tão pequeno esforço. Parece que a natureza dispõe de suas riquezas segundo o desejo do cultivador, do amor que sente por ela e, segundo o trabalho que terá posto para cuidá-la. (MONTESSORI, 2003, p. 193 – Tradução nossa).¹⁹⁹

A ação educadora da natureza, sob a perspectiva de Montessori, para além de ser necessária, apresenta-se como relativamente fácil quando pensada na prática, uma vez que sempre será possível encontrar, no âmbito das escolas “[...] algum metro quadrado de terra cultivável ou um pequeno espaço onde pombos possam fazer seu ninho, que é o que basta para a educação espiritual.”²⁰⁰ (MONTESSORI, 2003, p. 194 – Tradução nossa). Tal pensamento revela a influência da perspectiva naturalista de Rousseau; segundo Röhrs (2010), em várias passagens de seus livros é possível identificar variações sobre temas de Rousseau, a exemplo do papel da natureza no processo formativo das crianças, como também

misteriosa unión que induce al niño a ejecutar determinados actos sin la intervención de la educadora, es decir, que lo conducen a una autoeducación.” (MONTESSORI, 2003, p. 191).

¹⁹⁶ Ibidem, p. 193.

¹⁹⁷ “[...] armoniza la evolución individual con la de la humanidad [...].” (MONTESSORI, 2003, p. 193).

¹⁹⁸ Grifos da autora.

¹⁹⁹ “El niño que cultiva un lirio, un clavel, una rosa o un jacinto, deposita en tierra una semilla o un tubérculo y vierte agua sobre ellos periódicamente. Obrará lo mismo si se trata de un árbol frutal. La flor o el fruto maduro que aparecerá más tarde se será ofrecido como un *don generoso* de la naturaleza, un premio magnífico para tan pequeño esfuerzo. Parece que la naturaleza dispone de sus riquezas según el deseo del cultivador, del amor que siente por ella, y también, según el trabajo que habrá puesto para cuidarla.” (MONTESSORI, 2003, p. 193).

²⁰⁰ “[...] algún metro cuadrado de tierra cultivable o un pequeño espacio donde las palomas puedan hacer su nido, que es lo que basta para la educación espiritual.” (MONTESSORI, 2003, p. 194).

de sua crítica em relação ao modo como os adultos percebiam as crianças, não levando em conta suas especificidades e necessidades.²⁰¹

Para além do pensamento rousseauiano, Montessori também buscou construir suas bases teórico-filosóficas inspirando-se na abordagem de Pestalozzi e, sobretudo, de Froebel, com sua proposta dos *Kindergärten* (jardins de infância). O principal ponto de interconexão entre a pedagogia montessoriana e a froebeliana reside na constituição de um ambiente educativo que possibilite o desenvolvimento espontâneo das potencialidades da criança. (FOSCHI, 2014). Tanto Froebel quanto Montessori defendem objetivos que evidenciam uma preocupação de proporcionar, desde a primeira educação, um lugar junto à natureza (cultivo das plantas, cuidado dos animais), respeitando o princípio da natureza infantil e a autonomia nas atividades educativas. Concomitantemente, “[...] Froebel sublinhou que o educador deve proteger sem impor. M. Montessori preconizou por sua parte, a liberdade, sob uma discreta e atenta observação.”²⁰² (YAGLIS, 1989, p. 38 – Tradução nossa).

Nessa linha, Montessori, cujo interesse voltava-se primordialmente a uma educação moral da criança, não apenas utilizou-se dos princípios educativos de Froebel, como também os completou, em função de sua formação e visão de mundo²⁰³ (YAGLIS, 1989), trazendo contribuições significativas para o campo da educação infantil, como a noção de mente absorvente, proposta em seu livro **A Mente Absorvente da Criança**, publicada em 1949. Em tal obra, Montessori aprofunda conceitos fundamentais de seu método, destacando que desde muito cedo, as crianças são seres dotados de inteligência. (RÖHRS, 2010). Contudo, essa inteligência distingue-se daquelas que possuem os adultos:

²⁰¹ Cabe destacar que apesar dessas semelhanças, o pensamento de Montessori não seguia uma linha totalmente naturalista, tal como Rousseau. Além disso, acreditava em uma sociedade ideal, contudo, não a partir de uma educação negativa, caracterizada pela ausência de limites, mas sim, por uma proposta educativa pautada na intervenção organizada de um educador, que por sua vez, deve utilizar-se de materiais educativos apropriados, capazes de permitir às crianças a conquista de sua autonomia e um desenvolvimento harmônico. (YAGLIS, 1989).

²⁰² Froebel subrayó que el educador debe proteger sin imponer. M. Montessori preconizó por su parte la libertad, bajo una discreta y atenta observación.” (YAGLIS, 1989, p. 38).

²⁰³ A partir de seus escritos, Maria Montessori (2003; 1986) revela uma visão de mundo cosmológica, em sua totalidade, ou seja, vendo a humanidade e o mundo como um todo, conectados entre si de maneira interdependente – a perspectiva biológica não deve ser concebida separada da espiritual; o mesmo cabe à questão intelectual e moral, na formação humana – não devem ser visualizadas separadamente, de maneira fragmentada. Também defende a ideia de renovação social e, nesse sentido, enfoca a educação como processo fundamental – orientada por uma pedagogia prática e científica.

Podemos dizer que nós adquirimos os conhecimentos com nossa inteligência, enquanto que a criança os absorve com sua vida psíquica. Simplesmente, vivendo a criança aprende a falar língua de sua raça. É uma espécie de química mental que opera nela. Nós somos recipientes. As impressões se vertem em nós, e nós a recordamos e a tratamos em nossa mente, mas somos distintos de nossas impressões, como a água é distinta do vaso. A criança experimenta, ao contrário, uma transformação: as impressões não só penetram em sua mente, como a formam. Estas se encarnam nela. A criança cria sua própria “carne mental”, utilizando as coisas que se acham em seu ambiente. (MONTESSORI, 1986, p. 42-43 – Tradução nossa).²⁰⁴

A ideia de mente absorvente possibilita compreender a enorme capacidade que uma criança possui de aprender e absorver conhecimentos enquanto brinca ou joga, a exemplo da língua (MONTESSORI, 1986), ou ainda, de questões relacionadas ao ambiente. Esse “espírito absorvente”, conforme destaca Röhrs (2010), é ao mesmo tempo a capacidade e a vontade de aprender, sendo este espírito orientado rumo aos acontecimentos do mundo ao redor, num processo que se encontra em harmonia com esses acontecimentos. Destarte, cabe, pois, à educação desenvolver as crianças em seus vários aspectos, no sentido de “[...] ajudar a mente em seus diversos processos de desenvolvimento, apoiar suas diversas energias e reforçar suas distintas faculdades.”²⁰⁵ (MONTESSORI, 1986, p. 46 – Tradução nossa).

Tal perspectiva reforça, por conseguinte, o papel do educador e a importância da observação com vistas a uma intervenção precisa, que assegure esses processos e estimule as capacidades infantis. Além disso, evidencia a importância das experiências em contato com os ambientes de vida, visando ao desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e conexão com a natureza, essencial à formação humana. Sob esse enfoque, salientam-se, hoje, os espaços educativos para além da sala de aula, quais as Propriedades Rurais Pedagógicas, que possibilitam às crianças vivenciarem, de forma integral – corpo e mente – situações reais quanto ao meio ambiente, natural e cultural.

²⁰⁴ “Podemos decir que nosotros adquirimos los conocimientos con nuestra inteligencia, mientras que el niño las absorbe con su vida síquica. Simplemente viviendo, el niño aprende a hablar el lenguaje de su raza. Es una especie de química mental; las impresiones se vierte em nosotros, y nosotros las recordamos y las tratamos em nuestra mente, pero somos distintos de nuestras impresiones, como el agua es distinta del vaso. El niño experimenta en cambio una transformación: las impresiones no sólo penetran em su mente, sino que la forman. Éstas se encarnan en él. El niño crea su propia “carne mental”, utilizando las cosas que se hallan en su ambiente.” (MONTESSORI, 1986, p. 42-43).

²⁰⁵ “[...] ayudar la mente em sus diversos procesos de desarrollo, secundar sus diversas energías y reforzar sus distintas facultades.” (MONTESSORI, 1986, p. 46).

Nessa mesma linha de reconhecimento do ambiente enquanto motivação e justificação pedagógica, destaca-se o pedagogo francês Célestin Freinet (1896 – 1966), cujas contribuições permanecem atuantes ainda hoje, em muitos contextos educativos. Influenciado pela perspectiva marxista²⁰⁶ e contrário à educação individualista e à escola da época, considerada por ele como “[...] um lugar neutro ideologicamente, à margem das realidades sociais e políticas [...]”²⁰⁷ (MONTEAGUDO, 1988, p. 138 – Tradução nossa), propõe um modelo de educação para a vida, orientado por uma pedagogia da cooperação – de formas educativas solidárias –, pautada na experiência e na autonomia do educando. À luz do pensamento freinetiano, numa perspectiva global, a cooperação supõe a coletividade e o trabalho em equipe, a flexibilidade e o diálogo aberto com outras pedagogias e o protagonismo de todos os envolvidos, em especial, das crianças. (MONTEAGUDO, 1988). A escola desse modo, deve se concentrar

[...] na criança como membro da comunidade. As técnicas (manuais e intelectuais) que se devem dominar, as matérias de ensino, o sistema de aquisição, as modalidades da educação surgirão das necessidades essenciais das crianças em função das necessidades da sociedade a que pertença. (FREINET, 1996, p. 28 – Tradução nossa).²⁰⁸

Em face a esse contexto, o autor dá ênfase a uma educação baseada na experimentação diversa e orientada por um processo de observação, análise e comparação. Sob este foco, cabe à escola e aos educadores enriquecer ao máximo as experiências, no sentido de “[...] acelerar sua evolução para permitir a elevação máxima dos indivíduos até a eficácia social e humana.”²⁰⁹ (FREINET, 1996, p. 34 – Tradução nossa). Nesta linha, Freinet propõe técnicas como a **aula-passeio** “[...] com a finalidade de observar o ambiente natural e humano.” (LEGRAND, 2010, p. 15). Ao retornarem à sala de aula, recolhiam-se os reflexos orais da experiência

²⁰⁶ Na juventude, Freinet teve contato com a obra de Marx, Engels e Lenin, simpatizando-se com a teoria marxista e tomando-a como filosofia de orientação de vida. No âmbito da educação, posicionava-se sob uma perspectiva contrária ao modelo capitalista e à educação tradicional, orientada para servir a este modelo. (MONTEAGUDO, 1988).

²⁰⁷ “[...] un lugar neutro ideológicamente, al margen de las realidades sociales y políticas [...]” (MONTEAGUDO, 1988, p. 138).

²⁰⁸ “[...] en el niño como miembro de la comunidad. Las técnicas (manuales e intelectuales) que se deban dominar, las materias de enseñanza, el sistema de adquisición, las modalidades de la educación surgirán de las necesidades esenciales del niño em función de las necesidades de la sociedad a la que pertenezca.” (FREINET, 1996, p. 28).

²⁰⁹ “[...] acelerar su evolución para permitir la elevación máxima de los individuos hacia la eficacia social y humana.” (FREINET, 1996, p. 34).

vivida, a partir da criação de **texto livre** que, segundo Freinet (1978, p. 48), compreende, como o próprio nome indica, “[...] um texto que a criança escreve livremente, quando tem desejo de escrevê-lo, e de acordo com o tema que lhe inspire [...]”²¹⁰ (Tradução nossa), podendo ser tanto verbal quanto escrito. Tratava-se de um texto com um cunho individualizado e que visava a promover nos educandos a criatividade, a autonomia e a livre expressão.²¹¹

Com efeito, com base em seu método, Freinet propunha-se a capacitar seus alunos no desenvolvimento de suas competências. Contudo, não era essa sua única intenção. Defendia uma proposta de educação em sintonia com a vida, os acontecimentos cotidianos, permeada pela prática. Em suas palavras:

[...] Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois, quando crianças, não jogaram sua parte de pedras nos lagos. (FREINET, 2004, p. 38).

A educação na infância destaca-se como ponto de referência para a formação humana; na perspectiva freinetiana, (FREINET, 1996, p. 34), “[...] ao se preparar eficazmente para a vida, os pequenos têm a necessidade de estar em um meio ambiente rico e “solícito”, onde possam realizar livremente estas experiências [...]”²¹² (Tradução nossa), experimentadas, física e psicologicamente, em espaços educativos que vão além da sala de aula. Essa atenção voltada à infância, dando vida e sentido ao processo de educar, revela-se em diferentes passagens da produção teórico-metodológica de Freinet (1996, p. 29): ao destacar que o fim do processo educativo consiste em ajudar a criança a desenvolver ao máximo a sua personalidade e potencialidades; ao estabelecer bases orientadoras de estudo voltadas “[...] à saúde e ao ânimo mental dos indivíduos; à persistência em suas

²¹⁰ “[...] un texto que el niño escribe libremente cuando tiene deseos de escribirlo, y según el tema que lo inspire [...]” (FREINET, 1978, p. 48).

²¹¹ Outras técnicas propostas por Freinet são a imprensa escolar, a produção coletiva do jornal da escola e o diário escolar; também propôs o cálculo vivo com o uso de ficheros autocorretivos para a realização de cálculos matemáticos; a utilização de folhetos denominados “Biblioteca de trabalho” e fichero escolar para a documentação de estudos de caráter histórico e geográfico; o uso de material científico e caixas de trabalho para atividades com experimentação científica; pinturas, cerâmicas e materiais diversos para atividades artísticas. (FREINET, 1978).

²¹² “[...] al prepararse eficazmente para la vida, los pequeños tienen necesidad de hallarse en un medio ambiente rico y “solícito”, donde puedan realizar libremente estas experiencias [...]” (FREINET, 1996, p. 34).

faculdades criadoras e ativas, à possibilidade (que forma parte de sua natureza) de seguir sempre adiante, para realizar-se com um máximo de potência [...]”²¹³ Tradução nossa); e ao salientar as especificidades da infância e do ser criança, aponta que:

[...] os verdadeiros problemas da infância são e permanecem os mesmos: o capim que se agita, o inseto que zumba, a cobra cujo silvo gela o sangue, o trovão assustador, a sineta que toca as horas mortas da escola, os mapas mudos e os quadros fantásticos. E é a vida, através das exigências do meio, que se agita sempre, intrépida e inextinguível, essa vida que basta encontrar e ajudar para que desabroche, apesar dos nossos destinos acorrentados, a comovedora história da infância audaz. (FREINET, 2004, p. 24).

Nesse contexto, emerge a relação com a natureza, considerada “[...] o meio mais rico e o que melhor se adapta às necessidades diversas dos indivíduos [...]” (FREINET, 1996, p. 41). E sendo a criança um ser em formação que [...] não está feito para viver fechado [...], o meio mais apropriado para ele é a natureza [...].”²¹⁴ (FREINET, 1976, p. 34 - Tradução da autora da Tese). Assim, propõe uma série de espaços e situações que possam aproximar e conectar a criança à natureza:

Bosques e arbustos [...] rochas e grutas para que a criança possa subir e se esconder; riacho com cascatas [...] lago com praia arenosa [...] meio natural cultivado: campos, cereais (cevada, trigo), árvores frutíferas, legumes, flores, cultivados à vista das crianças; [...] animais que vivam em liberdade [...] hortas para crianças [...]. (FREINET, 1976, p. 36 – Tradução nossa).²¹⁵

Elementos como areia, água, pedras, flores, folhas, sementes, devem estar inseridos tanto nas experiências práticas como intelectuais e de expressão artística desenvolvidas pelas crianças, reforçando que o jogo, o manuseio de objetos, o desenho, são fundamentais à criança e reveladoras de seu ser. Nas palavras de Freinet, (2004, p. 22): “[...] você já notou o lugar importante que ocupam as cores, os sons e os sonhos na linguagem e nos escritos das crianças? Tudo é luminoso, aéreo, livre e fresco como a água que corre.” Além dos educadores mediar e

²¹³ “[...] a la salud y al ánimo vital del individuo, a la persistencia en el de sus facultades creadoras y activas, a la posibilidad (que forma parte de su naturaleza) de seguir siempre hacia adelante para realizarse con un máximo de potencia [...]” (FREINET, 1996, p. 29).

²¹⁴ “[...] no está hecho para vivir encerrado. [...], el medio más apropiado para él es la naturaleza [...]” (FREINET, 1976, p. 35).

²¹⁵ “[...] Bosques y arbustos [...] rocas y grutas para que el niño pueda trepar y ocultarse; riachuelo con cascadas [...] laguna con playa arenosa [...] medio natural cultivado: prados, cereales (cebada, trigo), árboles frutales, legumbres, flores, cultivados a la vista de los niños; [...] animales que viven en libertad [...] huertos para niños [...]” (FREINET, 1976, p. 36).

promoverem situações de aprendizagem e experiência que favoreçam esta conexão, torna-se imprescindível que estes saibam colocar-se no lugar da criança, uma vez que:

Se você não voltar a ser como uma criança...não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. (FREINET, 2004, p. 24).

A importância atribuída à infância e a necessidade de colocar as crianças **na** e **com** a natureza revela a influência rousseauiana no pensamento de Freinet. Segundo Monteagudo (1988, p. 114), ao considerar a natureza tanto meio físico como fatores constitutivos do sujeito, Freinet converge com Rousseau no sentido de que a natureza compreende “[...] a “potência vital” ou dinamismo próprio dos seres vivos [...]”²¹⁶, reforçando a ideia de que a natureza é boa e a sociedade é má. No entanto, é necessário esclarecer que Freinet é contrário à argumentação de Rousseau de que a natureza é boa por ser de origem divina, referindo-se “[...] ao inquietante mistério da vida, evitando assim o plano sobrenatural [...]”²¹⁷⁻²¹⁸ (Tradução nossa).

Além disso, na perspectiva de Freinet prevalece a ideia de que “[...] a natureza marca irremediavelmente nossos pensamentos e sentimentos [...]”²¹⁹ (MONTEAGUDO, 1988, p. 114 – Tradução nossa); logo, “[...] o meio – em sua dupla consideração de marco social e natural – e o indivíduo formam um complexo processo interativo indissociável.”²²⁰⁻²²¹ (Tradução nossa). Nessa linha, defendia uma proposta educativa orientada por três componentes que, na sua relação, são interdependentes e indispensáveis ao processo de formação da criança:

²¹⁶ “[...] la “potencia vital” o dinamismo propio de los seres vivos [...]” (MONTEAGUDO, 1988, p. 114).

²¹⁷ Ibidem, p. 115.

²¹⁸ “[...] al inquietante misterio de la vida, obviando así el plano sobrenatural [...]” (MONTEAGUDO, 1988, p. 115).

²¹⁹ “[...] la naturaleza marca irremediabilmente nuestros pensamientos y sentimientos [...]” (MONTEAGUDO, 1988, p. 233).

²²⁰ Ibidem, p. 240.

²²¹ “[...] el medio – en su doble consideración de marco social y natural – y el individuo forman un complejo proceso interactivo indissociable.” (MONTEAGUDO, 1988, p. 240).

[...] um ser ativo, animado por uma vontade inestimável de viver, crescer e ascender; um meio ambiente natural e social a um mesmo tempo, e [...] uma função educadora, que tem o papel de intervir de forma compreensiva e inteligente para favorecer a relação entre o indivíduo e seu meio [...] em resumo e para expressá-lo em termos escolares, a criança, conquistando seu meio com a ajuda do educador. (MONTEAGUDO, 1988, p. 241 – Tradução nossa).²²²

Tal concepção adquire importância quando se pensa a EA na EI, justamente por evidenciar, já nesse período escolar, a necessidade de um olhar da criança sobre a natureza, numa relação interdependente. Da mesma forma, reforça a importância de se promover experiências em espaços diversificados, corroborando a proposta da prática escolar em Propriedades Rurais Pedagógicas, salientando as contribuições da Pedagogia de Freinet, no contexto educativo atual.

Nessa mesma perspectiva de autores contemporâneos e que expressaram, nas suas obras, a necessidade de uma educação em conexão com o ambiente natural, desde a EI, está o pedagogo Loris Malaguzzi (1920-1994), inspirador e mentor da experiência educativa em Reggio Emilia, Itália – conhecida mundialmente como Abordagem Reggio Emilia. Com início no ano de 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, partiu da mobilização de um grupo de pais que, por iniciativa própria, buscava reconstruir uma escola para as crianças, a qual seria, em princípio, coordenada pelos próprios envolvidos. (MALAGUZZI, 2001). Apesar do sucesso posterior, o processo inicial evidenciou dificuldades, mas ao mesmo tempo, empenho e envolvimento:

Nossa preparação foi bem difícil. Buscamos leituras; viajamos para capturar ideias e sugestões das poucas mas preciosas experiências inovadoras de outras cidades; organizamos seminários com amigos e com figuras vigorosas e inovadoras do cenário educacional nacional; tentamos experimentos; iniciamos intercâmbios com colegas suíços e franceses. O primeiro desses grupos (suíço) gravitava em torno da ideia de educação ativa e de tendências piagetianas, enquanto o segundo (francês) inventou uma escola muito estranha: a cada três anos esta escola se mudava para um novo local, onde a reconstrução de antigas casas de fazenda abandonadas seria a base do trabalho educacional com as crianças. Assim foi que avançamos, e gradualmente as coisas começaram a formar um padrão coerente. (EDWARDS, FORMAN; GANDINI, 1999, p. 69).

²²² “[...] un ser activo, animado por una voluntad inextinguible de vivir, crecer y ascender; un medio natural y social a un mismo tiempo, y [...] una función educativa, que tiene el papel de intervenir de forma comprensiva e inteligente para favorecer la relación entre el individuo y su medio [...] en resumen y para expresarlo en términos escolares, el niño, conquistando su medio con la ayuda del educador.” (MONTEAGUDO, 1988, p. 241).

O elemento constitutivo dessa busca era a construção de uma escola “[...] amável (ativa, inventiva, habitável, documentada e comunicável, lugar de investigação, aprendizagem, reconhecimento e reflexão) na qual se encontrem bem as crianças, os educadores e as famílias [...]”²²³ (MALAGUZZI, 2001, p. 52 – Tradução nossa). Guiados por tal inquietude e por um olhar que percebia a criança como um ser social que “[...] desde seu nascimento, deseja sentir-se parte do mundo [...]”²²⁴-²²⁵ (Tradução nossa), Malaguzzi e colaboradores desenvolveram uma abordagem metodológica para a EI “[...] fundamentada em projetos, com base nos estudos de John Dewey, que envolvessem a todos, incluindo os familiares.” (ABREU, 2017, p. 81). Tinham o pressuposto “[...] do potencial da criança para criar, aprender e expressar seu aprendizado, nas relações com outras crianças e adultos [...]”²²⁶ e a perspectiva dos projetos contemplava justamente este caminho, no qual:

[...] as crianças exploram fenômenos em primeira mão e em detalhes por um extenso período de tempo. As atividades incluem observação direta, perguntas as pessoas e especialistas relevantes, coleta de artefato pertinentes, representação de observações, de ideias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras. (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 38).

Tal proposta pedagógica possibilita criar uma rica atmosfera educativa, favorecendo situações de trocas entre os pares. A interação das crianças adquire um valor basilar na experiência dos primeiros anos de vida. (MALAGUZZI, 2001). Assim, a criança vai gradativamente desenvolvendo-se, permeada por um processo de autoaprendizagem e coaprendizagem, via interações com o seu ambiente, de modo ativo em suas relações com o mundo dos adultos e dos acontecimentos. Nessa dinâmica formativa, ela “[...] participa na construção de seu eu e na construção de outros [...]”²²⁷-²²⁸ (Tradução nossa), revelando potencialidades a partir das suas múltiplas linguagens e formando-se enquanto cidadão **no** e **com** o mundo.

²²³ “[...] amable (activa, inventiva, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión) en la que se encuentren bien los niños, los educadores y las familias.” (MALAGUZZI, 2001, p. 52).

²²⁴ Ibidem, p. 20.

²²⁵ “[...] desde su nacimiento, desea sentirse parte del mundo [...].” (MALAGUZZI, 2001, p. 20).

²²⁶ ABREU, 2017, loc. cit.

²²⁷ “[...] participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros.” (MALAGUZZI, 2001, p. 58).

²²⁸ MALAGUZZI, 2001, loc. cit.

Destarte, o papel do educador nesse processo – cujo trabalho se dá em pares²²⁹ - deve estar concentrado “[...] na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p. 161). Logo, a relação entre ambos, educador e educando, requer um “[...] interesse ou envolvimento mútuo, cujos pretextos e textos proporcionem a interação adulto/criança.”²³⁰

Da mesma forma, exige do educador, um olhar sistemático e observador, que deve contribuir para os registros realizados diariamente na Documentação Pedagógica. Tal documentação, composta por “[...] anotações, fotografias, gravações e filmagens, as ações e falas das crianças [...]” (ABREU, 2017, p. 82), deve ser socializada aos pais, para que tomem conhecimento do percurso de seus filhos e dos projetos conjuntos entre a escola e as famílias – essa documentação é importante para se elaborar novos projetos, ficando disponível à comunidade.²³¹ Outro aspecto importante da Abordagem Reggio Emília, refere-se

[...] ao processo metodológico da Pedagogia da Escuta, ou seja, os professores estão permanentemente atentos às curiosidades, dúvidas e perguntas infantis e, mais do que isso, incentivar e registrar a criatividade das crianças, estimulando-as a expressar, por meio de diferentes linguagens, suas descobertas e aprendizagens. (ABREU, 2017, p. 82).

Nesse sentido, o verbo escutar era compreendido enquanto um verbo ativo, pois a partir da escuta, era possível dar significado à fala da criança e ao seu ser. Conforme destacam Martínez-Agut e Hernando (2015), com base nesse olhar, era comum encontrar educadores com uma câmera fotográfica ou pequena filmadora, falando de maneira serena e baixa com alguma criança ou um determinado grupo de crianças, fazendo questionamentos reflexivos e escutando suas respostas, instigando-os a descreverem suas ideias, suas hipóteses, favorecendo que todos

²²⁹ A ideia dos professores trabalharem em pares não foi bem recebida num primeiro momento. Assim, “[...] o que deveria ter vindo como uma diminuição bem-vinda do estresse excessivo, não encontrou inicialmente uma fácil aceitação entre os professores. Aqueles que aceitaram a ideia, contudo, logo descobriram as vantagens evidentes, e isso eliminou a incerteza. O trabalho em pares, e então entre os pares, produziu tremendas vantagens, tanto em termos educacionais quanto psicológicos, tanto para os adultos como para as crianças. Além disso, os pares de co-ensino constituíram o primeiro bloco de fundação da ponte que nos levava para a administração baseada na comunidade e na parceria com os pais.” (EDWARDS; FORMAN; GANDINI, 1999, p.81).

²³⁰ Ibidem, p. 46.

²³¹ ABREU, 2017, loc. cit.

expressassem e elaborassem seus próprios pensamentos. Assim, a essência dessa Pedagogia da Escuta está na perspectiva das “cem linguagens da criança”, que possibilitam uma compreensão mais profunda da escuta enquanto uma “[...] cultura e como uma abordagem para a vida.” (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 24). Nas palavras de Malaguzzi, a criança possui uma infinidade de linguagens e maneiras de manifestar-se, de ser, estar e agir no mundo:

Ao contrário, as cem existem / A criança / é feita de cem. / A criança tem / cem linguagens/ cem mãos / cem pensamentos / cem modos de pensar / de jogar e de falar /cem sempre cem / modos de escutar / as maravilhas de amar / cem alegrias / para cantar e compreender /cem mundos / para descobrir / cem mundos / para inventar / cem mundos / para sonhar. / A criança tem cem linguagens / (e depois cem) / mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem-lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI in EDWARDS, FORMAN; GANDINI, 1999, p. 21).

Tal poema, que se tornou mundialmente conhecido, para além de revelar as múltiplas capacidades de expressão de uma criança e suas diferentes maneiras de interpretar o mundo ao seu redor e representar seus sentimentos e ideias, evidencia um olhar multidimensional do poeta-pedagogo; por isso, o protagonismo e a expressividade da criança reforçam a necessidade de se romper com o modelo da Pedagogia Tradicional, incapaz de explorar e promover todas essas potencialidades. Nessa linha, destaca-se o olhar malaguzziano sobre o processo de aprendizagem, o qual se dá em grande medida, a partir “[...] do trabalho das crianças, suas atividades e o uso dos recursos que têm. As crianças sempre jogam um papel ativo na construção e aquisição de conhecimento e entendimento.”²³² (MARTÍNEZ-AGUT; HERNANDO, 2015, p. 141 – Tradução nossa).

Logo, a base da proposta de Reggio Emília está no desenvolvimento da criatividade e da liberdade de ação e expressão das crianças. Para que esse processo aconteça de maneira plena e contínua, torna-se necessário a promoção de

²³² “[...] el trabajo de los propios niños, sus actividades y el uso de los recursos que tienen. Los niños siempre juegan un papel activo en la construcción y adquisición de conocimiento y entendimiento.” (MARTÍNEZ-AGUT; HERNANDO, 2015, p. 141).

um ambiente rico em materiais e possibilidades de ação. Um espaço do educar ativo e instigante, pois conforme ressaltam Edwards, Forman e Gandini (1999, p. 157), tudo o que constitui a escola e cerca as crianças, “[...] os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.” Nesse sentido, a estrutura arquitetônica da escola revela-se especial, enquanto:

[...] a forma pela qual os cômodos são integrados, dispostos em diferentes pisos (andares) e voltados à praça central – piazza – sugere ênfase em encontros, diálogos e interações; a estética, a amplitude das salas e a organização do lugar apontam o ambiente como um ‘parceiro pedagógico’ no processo de aprendizagem das crianças; para além do ambiente da escola, as praças, os parques públicos, os teatros, a vizinhança. (ABREU, 2017, p. 81).

Sob esse foco, destaca-se o ateliê como espaço próprio para a investigação e motivações infantis, um ambiente onde as crianças podem explorar com as mãos e mente uma diversidade de instrumentos, técnicas e materiais, que apoiam os projetos desenvolvidos, constituindo-se em um espaço de estímulo a todas as linguagens infantis. (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 1999). A linguagem gráfica emerge como importante recurso para explorar os conhecimentos das crianças ou “[...] reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados.” (EDWARDS, FORMAN; GANDINI, 1999, p. 38). Trata-se de um meio potencializador e, concomitantemente, revelador da criatividade das crianças e que lhes permite imaginação e expressividade, possibilitando a exploração de múltiplas linguagens e devendo, por isso, estar presente nos projetos educativos.

O currículo, os espaços e a forma de conduzir o ato de educar, tornam a Abordagem Reggio Emília um exemplo de Educação que, para além de romper com o modelo tradicional, evidencia as potencialidades das escolas infantis mediante proposta educativa voltada ao desenvolvimento de educandos orientados a uma formação socioambiental cidadã; e fortalece a proposta de EA na EI, valorizando experiências em espaços educativos, tais como as Propriedades Rurais Pedagógicas. Na amplitude de um panorama sócio-histórico das propostas pedagógicas para EI, na relação de educação e ambiente, com base em Comenius,

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Freinet, Montessori e Malaguzzi – em seus diferentes contextos históricos e socioculturais –, torna-se evidente a necessidade básica, nos processos educativos, de se promover a formação humana em conexão com os ambientes de vida.

Tais perspectivas teórico-metodológicas põem-se como fundamento para se pensar a EI na relação com a EA, no âmbito da escola de hoje, quanto às dimensões educativa e metodológica. Nesse sentido, o próximo e último subitem deste segundo Capítulo busca contextualizar e desvelar essas dimensões, apontando caminhos para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica que favoreça a formação socioambiental cidadã das crianças pequenas, tendo em conta suas especificidades, interesses e necessidades etárias.

3.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA ESCOLA ATUAL

3.3.1 Breve histórico da Educação Infantil brasileira

O reconhecimento da Educação Infantil no contexto brasileiro, enquanto primeira etapa da Educação Básica, relaciona-se, sobretudo, às transformações dos padrões familiares e de trabalho²³³ e às novas formas de se perceber a infância e a criança. Contudo, tal processo não se deu de maneira rápida e tampouco homogênea, revelando uma trajetória caracterizada por concepções assistencialistas, cujo rompimento passou a acontecer somente a partir dos anos de 1980. Nesse contexto, a EI ganha novos delineamentos e destaque no âmbito legal, evidenciando um conjunto de características e objetivos que a tornam um espaço rico pedagógica e socialmente, fundamental na formação cidadã das crianças.

Destarte, para se compreender tais questões, é necessário, *a priori*, contextualizar social e historicamente esse processo de construção e consolidação da EI no Brasil, em sua estreita relação com o contexto social, cultural, econômico e político, ao longo dos séculos XIX e XX. Tal trajetória inicia-se na segunda metade

²³³ Os crescentes processos de urbanização e industrialização ocorridos no Brasil a partir do início do século XX, desencadearam “[...] a transformação de uma estrutura econômica agrária, na qual o trabalho podia ser realizado pelo conjunto dos familiares, em outra estrutura, que passou a incluir a

do século XIX, uma vez que até esse período, o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis, praticamente não existia no cenário brasileiro. (OLIVEIRA, 2002). Conforme destaca Kuhlmann Jr. (2011, p. 473), até 1874 a única instituição de assistência à criança no Brasil era a Casa dos Expostos, ou Roda, para atendimento à criança abandonada; as casas dessa instituição “[...] recebiam bebês abandonados nas “rodas” - cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança - para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos.”

Nessa conjuntura social, anterior à Proclamação da República (1889) surgem as primeiras instituições de proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil, na época. Tal período histórico, no qual ocorreu a Abolição da Escravatura, suscitou, de um lado, novos problemas com relação ao destino dos filhos dos escravos; e de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças, com a necessidade de novas soluções ao problema da infância. Contudo, o que motivou de fato a criação dos primeiros jardins de infância foi a emergência de um projeto social de uma nação moderna, orientada pelo ideário liberal do final do século XIX, que propunha ideais a serem assimilados por parte das elites do País, “[...] os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia.” (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

Enquanto a ideia de “jardins de infância” era debatida por alguns políticos²³⁴, foi estabelecido no ano de 1862, em Castro, Província do Paraná, a primeira dessas instituições, fundada pela professora pernambucana Emília Faria de Albuquerque Erichsen (1817-1907) que, depois de viver por um tempo na Europa e conviver com Froebel, “[...] conheceu o princípio de que os primeiros anos da infância são decisivos para a formação da personalidade do ser humano [...]” (BIDA, 2006, p. 71). Influenciada por tal concepção, a professora Emília, que passou a residir em Castro a partir de 1856, cria o primeiro jardim de infância para crianças de 4 a 6

separação física entre local de moradia e local de trabalho e na qual cada trabalhador é considerado uma unidade produtiva.” (OLIVEIRA, 2002, p. 94).

²³⁴ De acordo com Oliveira (2002, p. 92), as discussões sobre os jardins de infância eram conduzidas por duas frentes: “Muitos a criticavam por identificá-la com as salas de asilo francesas, entendidas como locais de mera guarda das crianças. Outros a defendiam por acreditarem que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência dos escola-novistas. O cerne da polêmica

anos, utilizando o método pedagógico froebeliano, caracterizado como “[...] uma nova visão de mundo e uma nova visão sobre a formação pessoal [...]”²³⁵, muito diferente daquelas existentes no contexto da época; posteriormente, novos jardins de infância são fundados: em 1875, no Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, os outros primeiros jardins de infância, sob os cuidados de instituições privadas. Somente alguns anos mais tarde, surgem os jardins de infância públicos que, no entanto, contemplavam crianças dos extratos sociais mais bem-sucedidos, com o desenvolvimento de uma programação pedagógica inspirada na perspectiva froebeliana. (OLIVEIRA, 2002).

Ainda, no período final do Império (1822-1889), outras iniciativas foram realizadas, como: na Bahia, em 1875, a discussão de um projeto de jardins de infância, pela Assembleia Provincial; em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247)²³⁶, entre outros assuntos, alterava o ensino primário no Município da Corte, no Rio de Janeiro, prevendo jardins de infância nos distritos do município.²³⁷ Após a Proclamação da República (1989), tais iniciativas começaram a se expandir e novas creches e jardins de infância foram inaugurados, a exemplo da creche vinculada à Fábrica de Tecidos do Corcovado do Rio de Janeiro, criada em 1899. Nesse mesmo ano, foi inaugurado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI-RJ) que, posteriormente, abriu novas filiais em diversas regiões do País. Em São Paulo, em 1901, fundou-se a Associação Feminina Beneficente e

era [...] que, se os jardins de infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público.”

²³⁵ Ibidem, p. 76.

²³⁶ Segundo Melo e Machado (2009, p. 294), o Decreto nº 7.247, em seu Art. 5º, estabelece a criação de jardins-de-infância para as crianças de 3 a 7 anos, expressando “[...] aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social. Nesse período, em diversos setores, foram pensadas direções a serem seguidas com vistas ao desenvolvimento da sociedade brasileira, a educação foi percebida como um elemento importante para esse processo [...]” Em tal documento, com vinte e nove artigos, Carlos Leôncio de Carvalho destacava o papel indispensável da educação na formação do homem e para o crescimento do País, propondo como determinações: “[...] a instrução primária como um ensino obrigatório; a liberdade de ensino e de consciência; destacava a ideia de incompatibilidade do professorado com a realização de atividades em outros cargos públicos e administrativos; estabelecia a não obrigatoriedade do ensino religioso no ensino [...]; buscava a organização do ensino primário, relacionando as escolas do primeiro ao segundo grau, como no sistema americano, e introduzia as “lições de coisas” como disciplina.” (Ibid., p. 297).

²³⁷ “O parecer e os indicativos de projetos sobre a reforma do ensino primário e secundário, referentes ao Decreto nº 7.247 do Município da Corte, foram publicados em 1883, por uma Comissão de Instrução Pública, tendo como relator o então deputado Rui Barbosa [...]” (ABREU, 2017, p. 63).

Instructiva²³⁸, que tinha entre seus objetivos a organização de escolas maternais e creches (KUHLMANN Jr., 2011). Em Belo Horizonte, 1908, foi instituída a primeira escola infantil; e, em 1909, inaugurou-se o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. (OLIVEIRA, 2002).

Nos anos posteriores, a criação de creches e jardins de infância continuou a se expandir em várias regiões do País, geralmente vinculadas “[...] aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.” (KUHLMANN Jr., 2011, p. 477). Embora tais iniciativas tivessem como premissas a proteção e o cuidado da criança, evidenciavam-se em suas propostas “[...] os limites da concepção de “assistência científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.”²³⁹

Na década de 1930 foi lançado o programa educacional do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, que defendia a educação como função pública, bem como a universalização do ensino, que deveria ser gratuito, obrigatório e laico. Dentre os aspectos contemplados, estava a educação pré-escolar, como base do sistema escolar. Sob a influência desse movimento, educadores e intelectuais brasileiros, como Mário de Andrade, propuseram a criação de praças de jogos nas cidades, inspirados nos jardins de infância de Froebel²⁴⁰ - essas praças deram origem aos parques infantis e se disseminaram em várias cidades brasileiras. (OLIVEIRA, 2002).

Segundo Kuhlmann Jr. (2011, p. 483), “[...] as ideias de Mario de Andrade sobre a criança²⁴¹ e o Parque Infantil valorizavam uma nova referência para a

²³⁸ Segundo KUHLMANN Jr. (2011), em 1910, a Associação Feminina Benéfica e Instructiva – fundada por Anália Franco e que funcionava agregada a asilos para órfãos – já havia criado 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o Estado do Rio de Janeiro.

²³⁹ Ibidem, p. 481.

²⁴⁰ “Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana [...] – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula [...]). Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.” (FARIA, 1999, p. 61-62).

²⁴¹ Cabe ressaltar o entendimento de Mário de Andrade sobre o sujeito criança: em suas palavras a “[...] criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos

nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis.” Nesses termos, para além de “[...] não ter separado cuidado-educação-cultura, o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos [...]” (FARIA, 1999, p. 63).

Contudo, o processo de industrialização e urbanização que se acentuou a partir desse período, trouxe outros direcionamentos para as creches e parques infantis, evidenciando uma concepção assistencialista, higienista²⁴² e compensatória, que dominaram a perspectiva de educação das crianças pequenas pelos anos seguintes. (OLIVEIRA, 2002). Nesse contexto:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

Até a década de 1950, as poucas creches criadas fora do âmbito das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e, na maioria das vezes, religiosas, as quais passaram a receber, pouco a pouco, ajuda governamental. O trabalho com as crianças nessas instituições tinha um caráter assistencial-protetor, cuja preocupação centrava-se em “[...] alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.” (OLIVEIRA, 2002, p. 100). Sob esse enfoque, emergiram espaços como a “Casa da Criança”,

não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente.” (ANDRADE 1929, p. 82 *apud* FARIA, 1999, p. 77).

²⁴² Segundo Oliveira (2002, p. 99), “[...] a vida da população das cidades, conturbada pelo projeto de industrialização e urbanização do capitalismo monopolista e excludente em expansão, exigia paliativos aos seus efeitos nocivos nos centros urbanos, que se industrializavam rapidamente e não dispunham de infraestrutura urbana em termos de saneamento básico, moradias etc., trazendo o perigo de constantes epidemias. A creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão de obra, que geralmente habitava ambientes insalubres.”

criado em 1942, pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr)²⁴³ do Ministério da Educação e Saúde. Os parques infantis e creches de algumas cidades passaram a contar com o trabalho de psicólogos, reforçando assim, uma perspectiva que concebia esses espaços “[...] como agências promotoras da segurança e da saúde sem, contudo, aprofundar-se na análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais pobre.”²⁴⁴

Desde a segunda metade do século XX, houve uma crescente expansão de creches e pré-escolas, numa nova modalidade de atendimento às crianças pequenas: as classes anexas de pré-primário às instituições de ensino primário. (VIEIRA, 1999). Tal fato coincide com outras determinantes, de caráter social, econômico e político, sobretudo no final dos anos 1970:

[...] demanda social crescente pela escolarização de crianças menores de 7 anos; novo perfil demográfico da população brasileira: as famílias diminuem de tamanho nas cidades (mas também no campo), contraindo estratégias de cooperação para o cuidado de crianças pequenas pelas famílias extensas, redes de parentesco e vizinhança; aumenta a inserção de mulheres e jovens no mercado de trabalho [...]; a população brasileira se urbaniza e a rua se torna mais perigosa, exigindo-se a criação de espaços institucionais para a permanência de crianças fora das famílias; emergência de novos movimentos sociais, lutando por melhorias na vida urbana: entre elas, a creche; influência do feminismo na construção de novos significados sociais para creches; demanda de creches como direito de trabalhadoras e direito de crianças à educação em espaços coletivos, que permitam trocas e interações criativas - creche como lugar de vida; início da crise política do regime militar instaurado em 1964; influência de propostas para políticas sociais nos países do Terceiro Mundo vindas de organizações internacionais intergovernamentais como a UNESCO, a UNICEF, a OMS; necessidade de novo formato para as políticas sociais e estratégias governamentais que combinam baixo padrão de gasto público, "participação comunitária" [...] e programas de cunho dito "emergencial" ou "alternativo", para responder a problemas e demandas geradas pelo padrão de desenvolvimento econômico desigual e excludente. (VIEIRA, 1999, p. 30).

Diante dessas conjunturas, a expansão das creches e pré-escolas – de origem filantrópica e comunitária – aconteceu sobretudo pautada na justificativa de atender populações pobres, sob a égide de políticas compensatórias. Como consequência desse processo, não havia investimentos na formação das pessoas que atuavam nesses espaços, as quais tinham baixa escolaridade e nenhuma

²⁴³ De acordo com Vieira (1999, p. 29): “O papel do DNCr era apenas normativo. Por meio de manuais de orientações, a creche era divulgada como mal, porém necessário, no combate à mortalidade infantil e às “criadeiras”, mulheres do povo que tomavam a seu cuidado, e em seus domicílios pobres e desprovidos, os filhos de mulheres sem recursos.”

²⁴⁴ Ibidem, p. 102.

qualificação específica. Do mesmo modo, os espaços físicos muitas vezes eram precários, sem estrutura adequada para atender às crianças em um ambiente educativo estimulante e criativo, essencial para o seu desenvolvimento pleno. (VIEIRA, 1999). Apesar disso, o destaque atribuído à educação pré-escolar favoreceu – especialmente na década de 1970 – a municipalização da educação pré-escolar pública.²⁴⁵ (OLIVEIRA, 2002). Assim, em 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE), que impulsionou as instituições de baixo custo para as populações pobres, ampliando o atendimento em uma escala muito mais acentuada que até então. (KUHLMANN Jr., 2011).

Posteriormente, em 1977, a Legião Brasileira de Assistência implementou um programa nacional de educação pré-escolar de massa, o Projeto Casulo, com o intuito de possibilitar a saída das mães para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar. A proposta tinha como orientação a contratação de monitoras com formação, no então segundo grau de ensino, para coordenarem atividades educacionais, enfatizando medidas de combate à desnutrição. Tais acontecimentos, associados a discussões de pesquisadores em Psicologia da Educação acerca da importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento da criança e, ainda, à crescente demanda por pré-escola e os polêmicos debates em torno da sua natureza – assistencial *versus* educativa – dinamizaram o processo de institucionalização da EI no Brasil. (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto sócio-histórico, profundamente marcado por pressões dos movimentos sociais e feministas, que se intensificaram com o término do período militar de governo, em 1985, ocorreram mudanças substanciais no plano da legislação educacional que começaram a acontecer, sobretudo a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal; dentre outros aspectos, instituiu avanços basilares ao reconhecer o direito à educação da criança de 0 a 6 anos e o consequente dever do Estado. (OLIVEIRA, 2002). Conforme o Art. 208 desta Constituição: “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis

²⁴⁵ Tal política foi intensificada “[...] com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país.” (OLIVEIRA, 2002, p. 110).

anos de idade [...]” (BRASIL, 1988).²⁴⁶ Ao romper com a tradição assistencialista, a Constituição de 1988 representou um marco de institucionalização e consolidação da EI, na medida em que inaugurou a presença das creches e pré-escolas na legislação nacional como instituições educacionais. (FARIA, 1999).

Em continuidade a esse processo de reconhecimento e valorização das creches e pré-escolas como espaços educacionais, a década de 1990 trouxe novos marcos para a sua consolidação, baseada em princípios que rompiam a perspectiva assistencialista e instituíam uma perspectiva pedagógica em princípios de qualidade e equidade: o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças, promulgados na Constituição (BRASIL, 1990); a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que atribui especial atenção à educação de 0 a 6 anos; o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), de 1998, com o intuito de fundamentar os docentes em sua prática pedagógica (BRASIL, 1998a); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a), que especificam os princípios, fundamentos e orientações para os sistemas de ensino em relação ao planejamento, à execução e avaliação das propostas curriculares, bem como à formação de professores e demais profissionais da Educação; e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) que, dentre outros aspectos, estabelece um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos, desde a EI.

Dentro dessa conjuntura, “[...] o respeito à criança torna-se requisito para a educação infantil [...]” (KUHLMANN Jr., 2011, p. 493), exigindo novas concepções de criança e infância e, por conseguinte, da EI. A seguir busca-se focar o significado da EI no contexto da educação atual, enfatizando suas funções e especificidades e seu papel na formação socioambiental cidadã.

2.3.2 Significado da Educação Infantil e sua relação com a Educação Ambiental

²⁴⁶ De acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017b), o dever do Estado “[...] com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]”, isto é, creches para bebês de 0 a 1 ano e seis meses e para crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e pré-escola, para crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses – sob a responsabilidade dos municípios. (BRASIL, 2017a; 2017b).

A criação e expansão de políticas públicas da educação das crianças de 0 a 5 anos, que foi instituída em documentos e diretrizes como a LDB (BRASIL, 1996), o RCNEI (BRASIL, 1998a), as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017a), constitui, em termos legais, um avanço no âmbito da Educação Brasileira – na medida em que foram superadas abordagens assistencialistas e higienistas, ou orientadas como etapas preparatórias (pré-requisitos) a etapas posteriores de escolarização –, possibilitando, portanto, o reconhecimento da EI enquanto primeira etapa da Educação Básica, sob uma perspectiva de complementaridade e continuidade²⁴⁷; além de valorizar as creches e pré-escolas²⁴⁸ como espaços socioeducativos para a e da criança; de reconhecer a necessidade de um trabalho conjunto entre escola e família, envolvendo diálogo de responsabilidades no desenvolvimento das crianças; e da compreensão sobre a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da EI, como um dos aspectos-chave para a garantia de uma educação integral e de qualidade em favor da criança.

Para além desses aspectos, tais documentos evidenciam a importância de se rever concepções sobre a infância e criança, a partir das diferentes infâncias que compõem a sociedade brasileira (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais, urbanas etc.); de se valorizar as crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos e a necessidade de um currículo orientado por práticas pedagógicas sustentadas em relações, interações e experiências que levem em conta necessidades individuais e coletivas, assim como a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, social, cultural e

²⁴⁷ “Considera a Lei nº 9.394/96 em seu Art. 22 que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Essa dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas.” (BRASIL, 2013a, p. 84).

²⁴⁸ Conforme estabelecido nas DCNEI (2013a, p. 84): “As creches e pré-escolas se constituem [...] em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando [...] funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. [...] Sua forma de organização é variada, podendo constituir unidade independente ou integrar instituição que cuida da Educação Básica, atender faixas etárias diversas nos termos da Lei nº 9.394/96, em jornada integral de, no mínimo, 7 horas diárias, ou parcial de, no mínimo, 4 horas, seguindo o proposto na Lei nº 11.494/2007 (FUNDEB), sempre no período diurno, devendo o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei nº 8.069/90, Art. 53). Independentemente das nomenclaturas diversas que adotam (Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia), a estrutura e funcionamento do atendimento deve garantir que essas unidades sejam espaço de educação coletiva.”

de gênero, presentes em cada grupo de crianças. (BRASIL, 1996; 1998a; 2009b; 2013a; 2017a).

Com base nessas premissas, os estabelecimentos de EI ocupam um lugar significativo no contexto da sociedade atual, destacando-se como “[...] produtores e divulgadores de uma cultura de defesa da infância [...]” (BRASIL, 2009b, p. 22), com funções e finalidades que explicitam sua relevância no processo de formação e desenvolvimento humano. Considerada como “[...] o início e o fundamento do processo educacional [...]” (BRASIL, 2017a, p. 32), a EI visa ao desenvolvimento integral da criança “[...] em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade [...]” (BRASIL, 2013a, p. 69). Por conseguinte, cabe aos profissionais de EI garantir uma educação de qualidade à infância, independentemente de suas condições sociais, culturais, econômicas, étnicas, religiosas etc., oportunizando “[...] experiências que permitam às crianças [...] a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura [...]” (BRASIL, 2009b, p. 47-48). Nessa linha sociopedagógica, a EI deve contribuir para que as crianças usufruam de seus direitos, em vista da formação para a cidadania. Tal finalidade da EI, com efeito, articula duas funções principais: a **sociopolítica** e a **pedagógica**. (BRASIL, 2009a; 2013a).

No tocante à função sociopolítica, reforça-se o papel socializador da EI, na medida em que proporciona “[...] o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.” (BRASIL, 1998a, p. 23). Ao mesmo tempo, destaca-se a necessidade de um compromisso responsável por parte do Estado para com a Educação das crianças – em integração com as ações da família e da comunidade –, no necessário contexto de uma educação pública, gratuita e de qualidade a ser oferecida, sem requisitos de seleção, em creches e pré-escolas, enquanto “[...] espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas [...]” (BRASIL, 2013a, p. 85). Conforme destacam as DCNEI, o cumprimento de tal função sociopolítica também se relaciona à garantia de condições e recursos para que as crianças gozem de seus direitos civis, humanos e sociais e, respectivamente, à construção e valorização de:

[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o

reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2013a, p. 85).

Dentro dessa perspectiva, destaca-se a função pedagógica da EI, indissociável da função sociopolítica, possibilitando nessa etapa da Educação Básica um papel relevante na construção de uma sociedade mais democrática e igualitária, tanto em termos sociais, culturais e políticos, quanto econômicos e ambientais²⁴⁹. Nesse sentido, há de se destacar duas dimensões basilares de tal função pedagógica: o **cuidar** e o **educar**, cuja importância é explicitada nomeadamente nos RCNEI (1998a). De acordo com este Documento,

[...] cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998a, p. 25).

O cuidado, desse modo, envolve tanto as dimensões afetivas e biológicas, quanto sociais e culturais; e aspectos relacionados à alimentação e à saúde das crianças, assim como a maneira como esses cuidados são oferecidos aos distintos grupos e, ainda, oportunidades de acesso a diferentes conhecimentos e saberes. (BRASIL, 1998a). A esse propósito, as DCNEI (2013a, p. 18) reforçam que o “[...] cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo [...]”, trata-se do modo de acolher a todos “[...] com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.”²⁵⁰

Portanto, não é um cuidar no sentido de “tomar conta”, em que prevalece uma percepção de criança enquanto objeto da ação dos adultos, centrado em uma dinâmica mecânica e instrumental, de disciplinarização e controle; tampouco de um

²⁴⁹ De acordo com as DCNEI (2013a, p. 85): “A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (Art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada.”

²⁵⁰ Ibidem, p. 17.

educar compreendido como “[...] instrução, transmissão de conhecimentos e valores, num caminho que vai do professor para a criança, unilateralmente [...]” (GUIMARÃES, 2018, p. 34), numa orientação de práticas pedagógicas fragmentadas e desarticuladas da realidade concreta, comprimidas em rotinas predefinidas que privilegiam determinados aspectos (cognitivo, físico e emocional) (BRASIL, 1998a) – sem levar em conta as múltiplas dimensões e linguagens que constituem o sujeito-criança. Tal como destaca o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 25), “[...] para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.”

O cuidar, nesse sentido, “[...] é mais do que um ato é uma atitude. [...] abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro [...]” (BOFF, 1999, p. 12). Implica responsabilidade e compromisso contínuos para com o outro, constituindo-se, por isso, em uma atividade relacional que afeta tanto quem cuida como quem está sendo cuidado. (TIRIBA, 2018a). Assim, conforme destaca Boff (1999, p. 92), por sua própria natureza, o termo cuidado apresenta em sua essência duas significações básicas, intimamente conectadas entre si: “A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro.” Por essas razões, o cuidado somente surge quando **o outro** passa a ter importância, despertando um olhar mais atento do educador, em termos de interesse, dedicação e atenção, preocupando-se e zelando pelo bem-estar da criança. Ou seja:

[...] o cuidado é mais do que um ato singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. [...] é um modo de ser-no-mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas [...]. Significa uma forma de ex-istir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo. Nessa co-existência e com-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relações, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade. (BOFF, 1999, p. 92).

Contemplar o cuidado na esfera da EI, portanto, significa compreendê-lo sob uma perspectiva ética e humana, sob uma atitude de “[...] escuta e consideração dos sentidos produzidos com e pelas crianças [...]” (GUIMARÃES, 2018, p. 32); um ato pautado nas necessidades do sujeito-criança, que requer um olhar atento para com

sua essência, suas diferenças, expressões e movimentos. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, orientado por uma lógica individualista. Ao contrário, deve estar “[...] receptivo, atento e sensível para poder perceber o que o outro pode precisar. Para cuidar é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega [...]”, (TIRIBA, 2018a, p. 178), respeito, amorosidade e compreensão. Trata-se de uma ação que exige, simultaneamente, uma postura de escutar necessidades, desejos e inquietações das crianças e a aceitação da “[...] lógica das crianças em suas opções e tentativas de explorar movimentos no mundo.” (BRASIL, 2009b, p. 69).

Esse processo de cuidar é indissociável do ato de educar. Conforme as DCNEI (BRASIL, 2013a, p. 18), “[...] cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.” Destarte, “[...] as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.”²⁵¹ Ou seja, é uma ação conjunta, na articulação de saberes e fazeres, possibilitando a compreensão de que “[...] o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana.”²⁵² Sob esse aspecto:

A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (BRASIL, 2013a, p.18).

Cuidar e educar na EI significa, portanto, assegurar os direitos das crianças, não somente daqueles que abrangem a proteção da vida e a participação social, cultural e política, mas também os “[...] direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.” (BRASIL, 2009b, p. 69). Nesse sentido, não há educação de qualidade sem o cuidado, pois “[...] educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir,

²⁵¹ Ibidem, p. 88.

²⁵² BRASIL, 2013a, loc. cit.

encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.” (BRASIL, 2013a, p. 18). Por conseguinte, a ausência do cuidado acerca dos equilíbrios ecológicos e dos níveis de agressão e devastação dos ambientes de vida (BOFF, 2014) representa uma ameaça à vida na Terra, pelos seres humanos. Por isso, a importância de “[...] educar para sentir e ter sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido em cada instante das nossas vidas [...]” (GADOTTI, 2008, p. 75), emerge como um princípio pedagógico fundamental para a construção de uma cultura da sustentabilidade e que deve estar presente na EI, enquanto alicerce para a formação socioambiental cidadã das crianças.

Essas funções, sociopolítica e pedagógica da EI, devem estar comprometidas com um processo de escolarização da criança, em termos de um tempo escolar relacionado “[...] com o saber e aprender, com o conhecer, a si mesmo e o mundo.” (NOGUEIRA, 2015, p. 26). Nesse sentido, a criança deve ser vista como um “[...] projeto, desde que pensado sob o ponto de vista da potencialidade do seu viver cotidiano – do seu modo de criar situações de vidas novas – e vivenciar experiências na realidade cotidiana onde habita [...]”.²⁵³ Porquanto, a escola “[...] é um lugar onde se pergunta e se busca a compreensão de quem sou eu, do que é o mundo e quem sou eu no mundo.”²⁵⁴ Assim, se a escola possibilitar às crianças viverem “experiências do conhecer conhecendo-se”, lhes permitirá que vivam e se debrucem sobre si mesmas – “[...] investindo um tempo em si e para si na relação com os outros e com o mundo.”²⁵⁵

Essa perspectiva educacional pode ser complementada pelas quatro aprendizagens fundamentais, propostas por Jacques Delors e sua equipe, na década de 1990, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulado **Educação: Um tesouro a Descobrir**. De forma resumida, são as seguintes aprendizagens: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos necessários para a compreensão; aprender a fazer, no sentido de poder agir sobre a realidade ambiente; aprender a viver juntos, a fim de participar ativamente e cooperar com os outros; e por fim, aprender a ser, via essencial, uma vez que integra as três precedentes (DELORS *et al.*, 1998) –

²⁵³ NOGUEIRA, 2015, loc. cit.

²⁵⁴ Ibidem, p. 35.

aprendizagens essas, que devem respeitar o nível de compreensão da criança. Uma proposta educativa comprometida com tais aprendizagens e orientada para o “[...] viver em conjunto, aprender em parceria, com solidariedade e respeito ao outro [...]” (BRASIL, 2009b, p. 61), requer, por conseguinte, a escolha de “[...] metodologias que favoreçam – e ofereçam – experiências de aprendizagem através da co-construção lúdica enquanto criação e jogo, enquanto imaginação e razão [...]”²⁵⁶ – e, nesse sentido, o destaque ao trabalho escolar nas Propriedades Rurais Pedagógicas.

A partir desses pressupostos, evidencia-se não apenas o significado da EI na educação escolar, mas também a sua relação com a EA, a qual está – explícita ou implicitamente – nos documentos oficiais, em diferentes aspectos, como nos objetivos e princípios orientadores para as práticas pedagógico-didáticas; e ainda, nas orientações sobre a organização dos espaços escolares (BRASIL, 1998a; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2017a).

Assim, o próximo subitem tratará da relação entre esses dois campos, quanto às finalidades, objetivos e questões metodológicas.

3.3.3 Finalidades, objetivos e questões metodológicas da Educação Ambiental na Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas

3.3.3.1 Finalidades e objetivos da EA na EI

A relação entre EA e EI demanda um olhar atento às políticas públicas e diretrizes que orientam essa primeira etapa da Educação Básica, no sentido de se identificar orientações que aproximam propostas curriculares e práticas pedagógico-didáticas sob o foco “[...] de um novo paradigma de convívio sustentável entre os seres humanos e a natureza [...]” (TIRIBA, 2018a, p. 277). Nesses termos, parte-se do RCNEI (1998a), que embora não utilize a expressão “Educação Ambiental”, propõe, no âmbito de seus objetivos gerais, que compete à criança “[...] observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como

²⁵⁵ NOGUEIRA, 2015, loc. cit.

²⁵⁶ BRASIL, 2009b, loc. cit.

integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação.” (BRASIL, 1998a, p. 63).

Destarte, no eixo “Natureza e Sociedade”, do terceiro volume, o Documento parte do pressuposto que: “O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas [...]” (BRASIL, 1998c, p. 163). O mesmo Documento destaca que as ações educativas devem proporcionar oportunidades para que a criança de 0 a 3 anos seja capaz de “[...] explorar o ambiente, para que possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse”²⁵⁷; e para faixa etária dos 4 e 5 anos:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana. (BRASIL, 1998c, p. 175).

Embora aponte avanços, no sentido de pensar a EI e sua relação com o meio ambiente, o Documento apresenta algumas falhas, conforme destaca Tiriba (2018a, p. 124), reforçando – direta ou indiretamente – uma visão antropocêntrica e utilitarista, “[...] ao enfatizar a natureza como objeto abordado prioritariamente através de processos mentais. [...] o contato tem importância na medida em que serve para a construção de noções, geralmente apontadas do ponto de vista do interesse humano [...]” e que não refletem “[...] um comprometimento com a sua conservação e preservação [...]”. Não há, aliás nenhuma referência a essas ações. Não há reflexão sobre a situação ambiental planetária.”²⁵⁸

Já nas DCNEI (2009a), a relação entre a EA e a EI aparece de maneira mais clara, evidenciando avanços, especialmente em relação à concepção de criança como “[...] seres de cultura que constroem sentidos sobre a natureza.” (TIRIBA, 2018a, p. 129). Nesse aspecto, ainda que o termo Educação Ambiental também não seja focalizado, o Documento destaca a questão ambiental nos princípios

²⁵⁷ Ibidem, p. 175.

²⁵⁸ Ibidem, p. 126.

pedagógicos, especialmente quanto aos éticos e políticos: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades [e] Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.” (BRASIL, 2009a, p. 02). A finalidade da EA consiste, portanto, em favorecer as crianças na formação socioambiental cidadã, sob a perspectiva da sustentabilidade.

Na BNCC, a relação da EA com a EI põe-se no conjunto das competências gerais a serem desenvolvidas em todas as modalidades de ensino, no sentido de:

[...] Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017a, p. 7).

No que concerne especificamente à EI, a finalidade da EA está relacionada, mesmo que de maneira implícita, ao quadro dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer –, tendo por objetivo assegurar às crianças condições para que: “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017a, p. 34). Nessa linha, cabe à EA contribuir para o desenvolvimento de experiências que possibilitem às crianças novas formas de se relacionar com o mundo – o outro, ser humano e não humano.

Para o alcance dessas finalidades e objetivos, que são complementares, torna-se fundamental o desenvolvimento de propostas pedagógico-didáticas que estimulem as crianças a pensar, a sentir, a agir e a cuidar da realidade ambiente; e nesse sentido, é necessário aos educadores refletirem sobre questões metodológicas, visando a uma práxis pedagógica crítica e transformadora, essencial à formação socioambiental das crianças.

3.3.3.2 Questões metodológicas da EA na EI

Pensar as finalidades e objetivos da EA na EI e a sua efetivação escolar, significa dimensionar as questões metodológicas a serem desenvolvidas com as crianças de 0 a 5 anos, considerando-se suas condições etárias e necessidades, bem como os espaços e tempos que garantam “[...] a educação em sua integralidade [...]; [e] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]”, conforme estabelecem as DCNEI. (BRASIL, 2009a, p. 02). A partir dessa referência, as questões metodológicas relacionadas à EA na EI devem articular-se às experiências e aos “[...] saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]”²⁵⁹, buscando integrar ao cotidiano escolar diferentes ambientes de vida. Nessa linha, enfoca-se a questão metodológica voltada especialmente às experiências no âmbito da EI – eixo norteador dessa etapa de escolarização (BNCC, 2017) – em conexão com a EA e as Propriedades Rurais Pedagógicas, cujas potencialidades educativas abarcam aspectos socioambientais, que incluem as várias dimensões da realidade – naturais, culturais, estéticas, entre outras.

Para tanto, vale focar, inicialmente, o conceito de experiência segundo Jorge Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1987; 2011), com vistas a um entendimento mais aprofundado do significado deste termo. Para Larrosa (2002 p. 21), “[...] a experiência²⁶⁰ é o que [se] passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Ou seja, a experiência refere-se “[...] àquilo a que damos sentido e pelo que somos capazes de transformar em uma ideia, um sentimento, uma ação [...].” (ABREU, 2017, p. 170). É algo que nos marca, nos impacta, tornando-se indelével, impregnando-se em nossa memória e em nossos sentidos. No entanto, para que algo nos aconteça e de fato nos toque, é necessário:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir,

²⁵⁹ Ibidem, p. 97.

²⁶⁰ Segundo Larrosa (2002, p. 25), “[...] a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...]”. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar [...]”; tal entendimento foi utilizado por Walter Benjamin (2011) para caracterizar a experiência autêntica.

sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, a experiência não é somente algo que foi vivido pelo sujeito; ela vai além do vivenciar, do experimentar e possui um sentido subjetivo, próprio de cada pessoa. Nesses termos, Walter Benjamin (2011, p.105), diferencia **experiência** (*Erfahrung*) – compreendida como real ou acumulada – de **vivência** (*Erlebnis*), que corresponde à experiência vivida. Dito de outra maneira, *Erfahrung* “[...] é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados [...].”

Trata-se de um conhecimento que é obtido através de “[...] uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como uma viagem [...]” (KONDER, 1989, p. 72), emergindo como processo construído coletivamente, por meio das relações sociais intergeracionais, em que o desenvolvimento da imaginação, da espontaneidade e da criatividade corroboram o autoconhecimento da natureza interna e externa dos sujeitos, bem como sua compreensão das relações estabelecidas entre as “coisas” e a realidade de vida. (ABREU, 2017).

Por sua parte, o termo *Erlebnis* é “[...] a vivência do indivíduo isolado em sua história pessoal, apegado unicamente às exigências de sua existência prática, à sua cotidianidade, é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos.” (KONDER, 1989, p. 72). É a experiência típica da sociedade moderna, assinalada por seus contínuos choques políticos, estéticos e culturais; uma experiência que rompe com os fundamentos da coletividade e o valor das tradições e do passado a ser transmitido. (BENJAMIN, 2011). Essa característica de caráter estrutural da sociedade moderna impregnou as sociedades atuais, tornando a experiência autêntica cada vez mais rara e ausente. Por conseguinte, “[...] ficamos mais pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 119), dando espaço a uma

existência que “[...] se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo [...]”.²⁶¹

O excesso de informação, de trabalho e falta de tempo são algumas das características dessa nova sociedade, na qual, conforme Larrosa (2002, p. 23): “[...] tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.” E nessa lógica do excesso, em que a informação e o trabalho não deixam lugar para a experiência, emerge o sujeito moderno informado, opinante e que cada vez sabe mais. Para esse sujeito “[...] da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece [...]”²⁶², ao contrário do que ocorre com o sujeito da experiência:

[...] é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Essa exposição, receptividade e abertura expressa um “deixar-nos abordar em nós próprios”, podendo nos transformar – a reflexão do sujeito sobre si mesmo; com efeito, o componente fundamental da experiência é sua “[...] capacidade de formação e transformação.”²⁶³ Nessa conexão está o saber da experiência – distinto do saber científico e do saber da informação –, o qual se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, em termos do sentido e do sem-sentido do que nos acontece, individualmente ou em comunidade; o acontecimento pode ser comum, mas a experiência é singular para cada indivíduo. (LARROSA, 2002).

No âmbito da EI, isso significa, por parte dos educadores, construir um olhar atento ao sujeito-criança e à experiência infantil que, na perspectiva benjaminiana, distingue-se daquela vivida pelos adultos. (SANTOS, 2015). Estes, impregnados pelos excessos da modernidade, conforme Larrosa (2002), narram sua experiência de maneira exitosa, enquanto a criança a recria de modo incessante, retornando ao fato vivido e repetindo-o incansavelmente, imersa em um universo de relações que é percebido em sua totalidade. Nesses termos, sua experiência no mundo não segue uma “[...] classificação de “níveis didáticos”, do menor para o maior, ou do mais

²⁶¹ BENJAMIN, 1987, loc. cit.

²⁶² Ibidem, p. 23.

simples para o mais complexo. Ao mesmo tempo, a experiência infantil é sutil, pois o que a criança apreende o faz de corpo inteiro; de acordo com seus sentimentos, seus interesses, suas necessidades [...]” (SANTOS, 2015, p. 235), orientada por um tempo não linear e diferenciado da lógica adulta.

A experiência infantil, portanto, “[...] envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica, produzindo certos saberes [...]” (SANTOS, 2015, p. 236) que, para Larrosa (2002, p. 27), é caracterizado como saber da experiência, isto é, “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” Na EI, a compreensão desta relação – experiência vivida e saberes da experiência – é imprescindível e deve nortear as propostas pedagógicas, principalmente pelo brincar.

Considerado um elemento-chave no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, o brincar “[...] é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver [...]” (BRASIL, 2009b, p. 71); uma experiência lúdica “[...] inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.”²⁶⁴

A brincadeira, portanto, constitui uma experiência lúdica social, envolvendo diferentes contextos socioculturais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade por meio da utilização de sistemas simbólicos próprios. (WAJSKOP, 2012). Enquanto brincam, as crianças representam papéis distintos (médico, professora, motorista, mãe, animais etc.), atribuindo diferentes significados aos objetos que utilizam como brinquedo (cadeiras que se transformam em ônibus; pedaços de madeiras que se transformam em aviões, carros, espadas etc.; folhas de árvores usadas como dinheiro, argila ou pedras como “comidinha”) – orientando seu comportamento por meio do significado das situações: “[...] a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.”²⁶⁵

²⁶³ Ibidem, p. 25.

²⁶⁴ Ibidem, p. 70.

²⁶⁵ Para Vygotsky (1998, p. 137) “[...] a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e

(VYGOTSKY, 1998, p. 127). Nesse processo, a criança vai, pouco a pouco, aprendendo a “[...] agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.”^{266_267}

Do mesmo modo, enquanto brinca, a criança vai explorando e conhecendo o mundo ao seu redor, partilhando experiências e construindo relações a partir de “[...] um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares, à medida que este se desenrola.” (WAJSKOP, 2012, p. 36). Ao brincar, ela vai estabelecendo vínculos a partir das suas múltiplas linguagens, isto é, por meio dos movimentos, dos gestos, dos sentidos e das palavras. Tal como argumenta Tiriba (2018b, p. 58), “[...] a palavra brincar tem como origem etimológica o termo latim *brinco*, referente à noção *vinculum*. Brincar seria, assim, a capacidade humana de criar vínculo com as pessoas e as coisas do mundo.” O educador, ao propiciar brincadeiras às crianças, cria “[...] um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.” (BRASIL, 1998a, p. 28).

A importância do brincar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças também é posta pelas DCNEI (2009a, p. 04) que, em seu Art. 9º, prevê como eixos norteadores da EI as **interações** e a **brincadeira**, com vistas a garantir experiências que, dentre outros aspectos, “[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança [...]”. A importância desses aspectos nos processos educativos da criança pequena também é reforçada pela BNCC (BRASIL, 2017a),

situações reais.” O autor destaca dois paradoxos do brinquedo: o primeiro é que “[...] a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.” (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

²⁶⁶ Ibidem, p. 126.

²⁶⁷ Na perspectiva de Vygotsky, a brincadeira compreende um elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois, a partir do brincar, cria-se a chamada “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que compreende a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, representado pela sua capacidade de resolver sozinha uma determinada situação-problema e o nível de desenvolvimento potencial, significando aquilo que a criança poderá

ao focalizar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI, que objetivam à construção, por parte das crianças, de significados “[...] sobre si, os outros e o mundo social e natural [...]”, ressaltando nesse sentido o conviver, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017a, p. 34).

O desenvolvimento das crianças, nesse sentido, deve acontecer, de maneira contextualizada e articulada aos cinco Campos de Experiências definidos para a organização curricular da EI: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017a). Dentro de cada Campo de Experiências estão propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados aos subgrupos etários: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (de 4 anos a 6 anos e 2 meses). Conforme destacado pela BNCC, “[...] os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes,

vir a desenvolver, sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um colega mais velho.

entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.”²⁶⁸ Sob esse enfoque, cabe destacar o caráter interrelacional e dinâmico desses Cinco Campos, conforme destaca a Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville (JOINVILLE, 2019, p. 65):

[...] é importante compreender que os campos de experiências ocorrem em relação uns com os outros, numa perspectiva “**INTERCAMPOS**”. Eles são pensados dentro do planejamento do cotidiano, quando o professor identifica os campos em “evidência” para as experiências propostas e articula os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos variados campos para traçar sua estratégia educativa. Assim, cria-se um contexto no qual os direitos [acima focalizados] se relacionam com os campos de experiências, que se articulam com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, em vista das finalidades da EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas e a compreensão de que as experiências infantis constituem fundamentais como processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, tomam-se como base os cinco Campos de Experiências, pela BNCC, para aprofundar a discussão das questões metodológicas da EA na EI. Tais campos de experiências implicam uma nova maneira de pensar a EI e os objetivos de aprendizagem desta etapa escolar, compreendendo, de maneira articulada, as dimensões cognitiva, social, emocional, psicomotora e cultural do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, segundo as especificidades do ser-criança e da infância – o que é fundamental para a construção de uma práxis pedagógica transformadora da EA-EI, sob a perspectiva da formação socioambiental cidadã das crianças.

Nessa linha, com base nos pressupostos teórico-metodológicos orientadores do trabalho docente, quanto à EA na EI, destacados no primeiro Capítulo – posicionamento interdisciplinar, transdisciplinar e crítico dos educadores; comprometimento com o processo de formação socioambiental cidadã das crianças; desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro, respeitando e valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero; entendimento dos educadores de que a apreensão da realidade ambiente, pelas crianças, terá sentido e significado a partir de múltiplas vivências e experiências; ênfase ao diálogo e à escuta, pelos educadores, às falas

(VIGOTSKY, 1998).

²⁶⁸ Ibidem, p. 36.

infantis; e valorização de espaços educativos diversos –, enfoca-se experiências pedagógico-didáticas, em cada um dos Campos de Experiências, na relação com os direitos de aprendizagem da EI, bem como com os princípios conceituais da EA, quais sejam, meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriethnicidade – referenciais epistêmicos da EA ao saber-fazer dos educadores.

a) O eu, o outro e o nós

Tal Campo de Experiência, nos termos da própria BNCC, ressalta que “[...] é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]” (BRASIL, 2017a, p. 36), destacando o pressuposto de que as crianças, enquanto seres relacionais, vão-se formando nas relações com o outro, **no** e **com** o mundo. Segundo Oliveira (2018), a experiência do próprio “eu” possibilita à criança perceber-se enquanto sujeito que possui características, desejos, motivos e ideias e, simultaneamente, a considerar seus parceiros como o “outro”, que também possui suas diferenças. Nesse processo, a criança vai tomando consciência do “nós”, enquanto grupo humano e ampliando seu olhar sobre o ambiente social amplo, em sua diversidade social, étnica, cultural, religiosa e de gênero.

Contudo, para que essa tomada de consciência da criança aconteça, é necessário, primeiramente, que ela saiba **quem sou eu? e quem é esse outro?** Porquanto, é fundamental ao educador, entender questões conforme o que Delors *et al.* (1998, p. 16) coloca: compreender o outro, na sua especificidade, começa “[...] por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica.” Compreender, pois, que os seres humanos são, ao mesmo tempo, físicos, biológicos, psíquicos, culturais, sociais e históricos, permeados por complexidades, que se vão constituindo homens e mulheres multidimensionais, cujas singularidades os tornam únicos na anatomia e fisiologia, no comportamento e na inteligência, ainda que apresentando semelhanças atitudinais-valorativas, raciais, sociais ou culturais. Logo, cada ser humano – criança ou adulto – “[...] ainda que reproduzido, reprodutível e reprodutor, é um ser único e indiscutivelmente ímpar, no seu aspecto subjetivo,

talvez em até maior escala do que as diferenças genéticas, fisiológicas, morfológicas e psicológicas.” (PETRAGLIA, 1995, p. 59).

Nesse sentido, destacam-se os princípios conceituais relacionados à EA, de **multiculturalidade** e **pluriétnicidade**, os quais estão implicados no próprio objetivo desse campo de experiências: “[...] possibilitar à criança viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e com adultos [...]”, na relação com a diversidade antropológico-sociocultural. (OLIVEIRA, 2018, p. 15). Tais conceitos também são salientados nas DCNEI (BRASIL, 2009a), ao destacarem que as crianças, desde muito pequenas, devem ser estimuladas a desenvolver atitudes de solidariedade e cidadania, aprendendo a identificar e combater preconceitos; a questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Com vistas a alcançar esse propósito, Kishimoto (2010) propõe uma série de **experiências pedagógico-didáticas**, como experiências sensoriais e brincadeiras de faz-de-conta que, além de estimular as crianças a **conhecerem-se** e a construir uma imagem positiva de si e do mundo, contribui para a tomada de consciência do valor do outro. A esse propósito, brincadeiras diante do espelho representam um exemplo, pois a criança, desde bebê, vê sua imagem refletida e pode, gradativamente, identificar a si mesma como distinta de outras pessoas e de objetos que a cercam, tomando consciência do próprio “eu”, do “outro” e de “nós”. Do mesmo modo, brincadeiras que levam as crianças a sentir-se no lugar do outro ou, ainda, situações simples como guardar os brinquedos que não estão usando, emprestar o brinquedo e esperar a sua vez para usá-lo e respeitar o espaço do brincar dos colegas, constituem experiências que, sob o ponto de vista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI, abrem possibilidades para o **brincar** e o **conviver** com outras crianças e adultos, desenvolvendo o respeito à diversidade (física, cultural, étnica e social), bem como o senso de responsabilidade e cooperação.

Nessa direção, Hart (2001) destaca ainda a importância de experiências que instigam crianças de 4 a 5 anos a investigar suas próprias comunidades, em vista de despertar em si mesmas, tanto no âmbito individual quanto coletivo, o sentimento de pertencimento responsável; assim, por exemplo, caminhar pelas ruas nas proximidades da escola; conhecer as profissões das pessoas do lugar e a história de

vida dos mais velhos; e visitar uma propriedade rural pedagógica, constituem procedimentos pedagógico-didáticos que possibilitam às crianças **explorar** seu entorno e, portanto, o meio ambiente quanto a elementos da natureza e da cultura do lugar – um dos objetivos a serem trabalhados na EI, corroborando a formação cidadã das crianças, em termos de pertencimento e cuidado com a realidade ambiente. Para a realização de tais experiências, Kishimoto (2010) sugere algumas técnicas, como: as crianças entrevistarem pessoas com uso de registros digitais (falas, fotos e vídeos); buscar registros em jornais locais; ou usar computador para pesquisar sobre a comunidade, sua história, economia etc.

Esses procedimentos pedagógico-didáticos abrem possibilidades para uma visão de mundo intercultural, na relação com a gradativa formação cidadã das crianças. A esse respeito, Guimarães e Prado (2014) salientam que:

[...] ensinar e apreender na postura integrativa da interculturalidade é hoje uma postura radical de transformação das relações políticas, econômicas, sociais, educativas, epistêmicas, que rompe com o reducionismo atual, amplia a possibilidade das relações e dos direitos que se estabelecem entre as partes. (GUIMARÃES; PRADO, 2014, p. 96).

As DCNEI (2013a, p. 87) afirmam que o caminho de educar para a cidadania passa, necessariamente, por práticas pedagógicas que possibilitem às crianças participação ativa e crítica em contextos diversos, favoráveis à “[...] expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.” E sob essa perspectiva, dentro do campo de experiências “**o eu, o outro, e o nós**”, dá-se destaque a outro princípio conceitual que deve subsidiar o saber-fazer docente – o da sustentabilidade socioambiental, pois o bem estar de todos num lugar, numa comunidade ou numa cidade, será alcançado na medida em que houver ambientes de vida sadios, pela participação cidadã responsável, individual e coletiva (BRASIL, 2013a). Para tanto, requer-se práticas pedagógico-didáticas adequadas às crianças, por meio de brincadeiras e interações que lhes possibilitem perceberem-se como integrantes do meio ambiente enquanto um **todo interdependente**, abrangendo seres humanos e não humanos; daí, além de respeitar e valorizar o **outro**, a criança aprende que o **nós** significa viver com – convivência harmoniosa, responsável e cuidadosa, fundamental para a sustentabilidade socioambiental.

Por conseguinte, as Propriedades Rurais Pedagógicas emergem como um dos espaços educativos mediadores para que as crianças desenvolvam, gradativamente, o cuidado sustentável para com a vida; isso ocorre na medida em que tais espaços possibilitam às crianças **explorar** elementos da natureza, pelo contato direto com as plantas, os animais, o solo, a água e, ainda, explorar elementos socioculturais – por meio de experiências do sentir, do fazer e do **brincar**, respeitando e cuidando do outro, humano e não humano. Por consequência, ampliam-se as possibilidades para as crianças irem, pouco a pouco, reconhecendo sua condição humana e terrena, numa “[...] perspectiva de relações dialógicas, horizontais, em que prevalece a interação pela complementaridade integrativa [...]” (GUIMARÃES; PRADO, 2014, p. 86).

Segundo Rodrigues e Saheb (2018) – seguindo o pensamento de Morin –, para que as crianças sintam-se pertencentes ao ambiente circundante e, assim, desenvolvam gradualmente sua identidade terrena, são importantes experiências pedagógico-didáticas que envolvam brincadeiras e interações de conhecer o mundo e, concomitantemente – conforme um dos objetivos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI – “[...] construir sua identidade pessoal, social e cultural [...]” (BRASIL, 2017a, p. 34), vivenciando a valorização do outro (ser humano e não humano). Nessa perspectiva, ganha também ênfase o princípio **da sustentabilidade socioambiental**, local e planetária, como referencial orientador do trabalho docente. Nesse sentido, citam-se alguns exemplos de experiências, como **participar**, de maneira individual e coletiva, da organização e manutenção dos espaços internos e externos da escola; separar o lixo seco do orgânico; não desperdiçar alimentos; guardar os brinquedos após atividades; usar a torneira cuidadosamente ao escovar os dentes; zelar pelos livros e brinquedos pessoais, dos colegas e da escola etc. – segundo objetivos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI –, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes pelo bem-estar comum e para a convivência harmônica, respeitosa e cidadã.

Nessa relação, ressaltam-se também experiências pedagógico-didáticas, como a criação e manutenção de uma horta, de um canteiro de ervas medicinais ou de flores, ajudando as crianças não só a desenvolver o respeito e cuidado para com as diversas formas de vida; ao **participar** ativamente dos processos de plantio e colheita de hortaliças, elas podem aprender sobre hábitos alimentares saudáveis e

qualidade de vida (CARTA DA TERRA PARA AS CRIANÇAS, 2012). De maneira análoga, põem-se as experiências lúdicas, como caminhar entre as plantas, observar o voo e ouvir o canto dos pássaros, o movimento e rumor das folhas das árvores, ou brincar de estátua etc. – que requerem silêncio e atenção –, ampliando não apenas as possibilidades de promover a percepção sensorial das crianças (CORNELL, 1996), mas também o senso de cuidado e respeito para com as formas de vida. Destarte, tais experiências são possíveis de se realizar tanto no ambiente escolar, quanto em espaços externos à escola, como no caso das Propriedades Rurais Pedagógicas, reconhecendo-se sua importância no processo de desenvolvimento da EA na EI.

Segundo Tiriba (2018b, p. 89), essas experiências são fundamentais para construção das relações da criança com o mundo, possibilitando “[...] a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos [...]” que, por sua vez, contribuem para as “[...] descobertas a respeito da complexidade e da diversidade inerentes a todos os sistemas vivos e suas inter-relações.”²⁶⁹ Nessas questões, a investigadora espanhola Heike Freire (2013) destaca ainda que os espaços em meio à natureza podem estimular um sentimento de amorosidade e pertencimento ao Planeta Terra.

Sob esse enfoque, Tiriba (2018a, p. 18) reforça a importância das Instituições de EI estarem reinventando os espaços e as rotinas, no sentido de valorizar e “[...] alimentar os elos que afirmam as crianças como seres orgânicos, parte de um todo maior [...]”. Trata-se, pois, de educar numa perspectiva que favoreça a religação dos saberes, articulando “[...] razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação [...]”²⁷⁰, a partir do contato com o meio natural e cultural – o que é fundamental sob a perspectiva da **multiculturalidade e sustentabilidade socioambiental** –, de modo que as crianças tenham experiências relacionais em diferentes ambientes de vida e com diferentes companhias (professores, pais, avós; meninos e meninas de faixas etárias diversas, etnias, culturas e classes sociais), estimulando “[...] sensações e

²⁶⁹ Ibidem, p. 86.

²⁷⁰ Ibidem, p. 180.

interações que contribuam para a constituição de distintos modos de sentir e viver a vida [...].”²⁷¹

Esses encaminhamentos pedagógico-didáticos, portanto, são essenciais à prática escolar infantil, possibilitando às crianças, gradativamente, perceberem-se como parte dos ambientes de vida, na totalidade interdependente entre meio natural e humano – estando implicado, nesse processo educativo, o conceito de meio ambiente, fundamental na EA, desde a EI. Nesse sentido, destacam-se algumas experiências, como a observação e apreciação de pequenos animais e insetos (borboletas, joaninhas, formigas, caracóis etc.); perfazer trilhas na mata; **participar** de rodas de conversa e de leituras, contação de histórias à sombra de uma árvore etc. – experiências essas que possibilitam às crianças construir, pouco a pouco, a ideia de meio ambiente sob o foco relacional da totalidade, reconhecendo-se como parte do meio ambiente natural, social e cultural, de modo interdependente.

Face a tais questões, fica evidente a importância deste Campo de Experiências “**o eu, o outro, e o nós**”, para a EA-EI na construção de relações respeitadas com o outro, ser humano e não humano, possibilitando às crianças conviverem, brincarem, participarem, explorarem, expressarem-se e se conhecerem – enquanto direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI –, por meio de experiências pedagógico-didáticas diversas, em diferentes ambientes, a exemplo das Propriedades Rurais Pedagógicas. Sob esse enfoque, reiteram-se os pressupostos teórico-metodológicos orientadores do trabalho docente, quanto à EA na EI, focados anteriormente, que implicam um saber-fazer pedagógico, por parte dos educadores, fundamentados nos princípios conceituais de **meio ambiente, multiculturalidade, pluriethnicidade e sustentabilidade socioambiental** – compreendidos como referenciais epistêmicos a uma proposta educativa, visando à formação socioambiental cidadã das crianças, enquanto solidárias, responsáveis e cuidadosas com a comunidade da vida.

b) Corpo, gestos e movimentos

Desde a mais tenra idade, o corpo constitui “[...] o instrumento expressivo e comunicativo por excelência, que serve de suporte para o desenvolvimento

²⁷¹ Ibidem, p. 195.

emocional e mental, sendo essencial na construção de afetos e conhecimentos.” (OLIVEIRA, 2018, p. 23). Nesse processo, as crianças vão, gradualmente, construindo suas relações com o outro (seus pares) e com o ambiente natural, social e cultural tornando-se, progressivamente, conscientes da sua corporeidade. (BRASIL, 2017a). A EI, no Campo de Experiências “**corpo, gestos e movimentos**”, deve, porquanto, promover “[...] práticas pedagógicas em que as interações e brincadeiras envolvam experiências sensoriais e corporais que possibilitem a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos de cada criança [...].” (OLIVEIRA, 2018, p. 30).

Conforme destacam as DCNEI (BRASIL, 2009a), as crianças hão de ter oportunidades de deslocar-se e movimentar-se nos espaços internos e externos da escola, em brincadeiras com objetos e materiais diversos, considerando-se as peculiaridades etárias, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e as superdotadas, bem como as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das suas famílias e comunidades a que pertencem. Essa questão requer, no âmbito da EA-EI, experiências pedagógico-didáticas relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento quanto ao **conviver, brincar, explorar, participar e se expressar**, com estímulo da corporeidade e, concomitantemente, possibilitando reconhecimento e valorização dos múltiplos saberes e olhares acerca dos ambientes de vida e, com isso, o respeito às diferenças individuais, em suas especificidades e diversidades. Tais questões implicam, por sua vez, os princípios conceituais da **multiculturalidade e pluriétnicidade**, que devem subsidiar os educadores no trabalho escolar, no sentido de oportunizar às crianças experiências e brincadeiras com diferentes grupos de convivência, nas dinâmicas corporais orientadas para o desenvolvimento do senso de solidariedade, igualdade e do respeito aos direitos humanos e às diferenças socioculturais.

Dada a importância da corporeidade no desenvolvimento infantil, Abreu (2017), com base nos estudos de Palma, Oliveira e Palma (2010)²⁷², destaca como propostas pedagógico-didáticas os jogos de perseguição: em círculos, em fileiras e colunas, de travessia; expressão corporal e rítmica: imitação de elementos da

natureza, imitação de animais domésticos e selvagens. A formação de hábitos higiênicos e alimentares saudáveis, também deve ser exercitada pelas crianças, com vistas ao desenvolvimento de sua consciência corporal e do cuidado consigo mesmo. Sob esse foco, Oliveira (2018) salienta a importância de experiências lúdicas, mediante dança, dramatização e o brincar, potencializadoras desse processo educativo e que permitem às crianças **expressarem** sua sensibilidade e criatividade. Enquanto dançam, as crianças expandem suas possibilidades expressivas e corporais, explorando e experimentando diversos movimentos (rápidos, lentos, individuais; em pares etc.) e ritmos. Assim, é fundamental, no planejamento das experiências pedagógico-didáticas, valorizar situações em que as crianças possam conhecer e se apropriar de diferentes estilos musicais e de dança, relacionados a diferentes culturas.

As brincadeiras de faz-de-conta constituem outra estratégia ao desenvolvimento da corporeidade, favorecendo um processo gradativo da criança perceber as diferenças que definem cada ser, cada coisa, cada lugar, cada hábito, costume e tradição – estando aí também implicados, no trabalho docente, os princípios conceituais de multiculturalidade e pluriethnicidade.

Essas brincadeiras de faz-de-conta permitem às crianças vivenciar papéis e situações que requerem diferentes formas de se movimentar, agir e relacionar-se com o ambiente e seus pares: ao dirigir um carro, trocar as fraldas da boneca, tocar um instrumento em uma banda, correr atrás de “fantasmas”, fazer compras no mercado, imitar um avião ou algum animal (leão, gato, cachorro, cavalo etc.). Nesse processo, “[...] conforme as interações com os outros personagens se efetivam, novas posições corporais e novos movimentos são adotados para expressar sentimentos de bondade, maldade, violência, braveza, simpatia, entre outros.” (OLIVEIRA, 2018, p. 36). Ao mesmo tempo, estimulam a convivência com os pares e o respeito às singularidades do outro, corroborando a formação socioambiental cidadã das crianças.

Sob esse foco as práticas pedagógicas na EI devem ser planejadas e desenvolvidas em perspectiva de integralidade e, nesse sentido, de maneira inter e transdisciplinar, não fragmentando:

²⁷² PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental,

[...] a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2013a, p. 88).

Isso requer por parte dos educadores um olhar sensível, observador e atento das especificidades e necessidades das crianças e a inclusão de diferentes procedimentos pedagógico-didáticos e adaptação dos ambientes da escola, visando a assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento – objetivos da EI – independente das condições físicas, intelectuais e sociais, tal como destaca Kishimoto (2010, p. 11):

[...] crianças com problemas físicos, que usam cadeiras de rodas, precisam de rampas para seu deslocamento; as cegas e com baixa visão, de pisos com texturas diferenciadas que lhes permitam se orientar e locomover com segurança. Crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes ricos para suas necessidades, mas não devem brincar separadas das outras. [...]. Crianças que têm pouco controle manual têm dificuldade de acionar o botão, com dedos em pinça, para brincar com brinquedos tecnológicos movidos a pilha. Nesse caso, basta fazer uma pequena adaptação, com a ajuda de pais que entendam de eletricidade, substituindo o botão por uma superfície maior. Com apenas a batida da mão, garante-se a essas crianças igual oportunidade de brincar.

Destarte, com vistas a potencializar as finalidades e objetivos da EA na EI, as propostas pedagógico-didáticas devem favorecer experiências diversificadas, voltadas ao desenvolvimento da corporeidade **na** e **com** a natureza. Segundo H. Freire (2013), os espaços naturais oferecem às crianças uma gama de experiências perceptivas e sensoriais que estimulam movimentos e contribuem para o aumento do seu vigor físico e emocional, despertando nelas o sentimento de autonomia e confiança nas suas capacidades e potencialidades. Nas palavras da autora:

[...] o contato com a natureza é tão importante para a saúde física das crianças quanto para o seu aprendizado: por meio dos sentidos, do corpo, elas incorporam conhecimentos que constituem a base de uma memória duradoura e que são essenciais para a sua vitalidade. (FREIRE, H. 2013, p. 93).

Além desses aspectos, tais experiências aumentam a sensação de bem-estar e melhoram a autoestima das crianças, questões que também são afirmadas por Tiriba (2018a, p. 202), ao destacar que “[...] as atividades ao ar livre proporcionam

aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com um sentimento de bem-estar, em que há [...] equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer.” Ao sentido desse conjunto de experiências pedagógico-didáticas, integra-se a relação com o conceito de **meio ambiente**, o qual deve ser trabalhado, pelo educador, sob uma perspectiva de totalidade interdependente, envolvendo elementos naturais e construídos pelos seres humanos – os aspectos socioculturais – e o cuidado com essa realidade, da qual todos fazem parte.

Nesse propósito de se promover experiências relacionadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança – **brincar, explorar, conviver, participar, expressar e conhecer-se** –, destacam-se propostas pedagógico-didáticas de EA, como brincadeiras na interação com pares, que possibilitam a exploração de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, para representar os elementos do meio ambiente - naturais (árvores, flores, chuva, vento, trovão, estrelas, pássaros, borboletas, bichos de modo geral etc.) e humanos (casa, ponte, lixo, escada, carro, avião, trem, pessoas etc.); a mais, diferentes modos de se sentir parte do meio ambiente, usando o espaço com o corpo (sentar, engatinhar, escorregar, caminhar, saltar, escalar, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017a) em distintos lugares (pátios, praças, parques, bosques, propriedades rurais pedagógicas etc.). São experiências que, além de promover a consciência corporal, favorecem a mediação de relações cuidadosas e harmoniosas com a realidade ambiente. A distribuição de materiais como bolas, cordas, pneus, bambolês, cabos de vassoura e outros, que possibilitem o livre movimento em contato com o meio ambiente, concomitantemente podem ser usados para se trabalhar atitudes de respeito e cuidado com os próprios brinquedos, o outro e, daí, com os ambientes de vida numa perspectiva cidadã.

Para que as instituições de EI tornem-se espaços propiciadores desses processos educativos, garantindo, por conseguinte, a saúde física e emocional das crianças, é fundamental manter abertos “[...] os canais para a circulação e expressão das vontades e energias do corpo, ajudando-as a superar suas dificuldades e a respeitar os seus limites.” (TIRIBA, 2018a, p. 252). Nesse sentido, as Propriedades Rurais Pedagógicas destacam-se como potencializadores dessa corporeidade e expressividade infantil, na medida em que abrem espaço para a criança **brincar**,

participar, conviver, explorar, conhecer e expressar-se livremente, no contato direto com os elementos naturais e socioculturais e, nesse contexto, relacionar-se com o outro e com o mundo.

Com base nessas experiências, as crianças vão criando um sentimento de entrosamento e cuidado para com o meio ambiente; por consequência, “[...] a harmonia emocional, a autoconfiança, o desenvolvimento físico e mental, as habilidades de comunicação e um sentimento de bem-estar generalizado [...]”²⁷³ são potencializados, assegurando um desenvolvimento integral das crianças em suas diversas dimensões, pois corpo, emoção e linguagem inter-relacionam-se e se complementam.

Nessa perspectiva, destaca-se, na EA, o princípio conceitual da **sustentabilidade socioambiental**, ou seja, o educador deve ter também presente esse conceito no trabalho pedagógico-didático relacionado às experiências corporais, estimulando a sensibilidade infantil em relação “[...] à consciência do próprio corpo, às possibilidades corporais lúdicas de movimento sozinhas e com os colegas e à consciência dos ambientes de vida.” (ABREU, 2017, p. 170). Enquanto um saber **da** e **para** a vida, o princípio da **sustentabilidade socioambiental** na prática escolar, no âmbito da EI-EA, avigora o olhar amoroso e atento das crianças, ao explorarem, brincarem e interagirem “[...] com a terra, com a areia, com a água, com os animais, como também com as pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências musicais, plásticas, contato corporal [...]” (TIRIBA, 2018a, p. 197) – nos ambientes da escola e nos espaços abertos, como as Propriedades Rurais Pedagógicas. Isso significa, por conseguinte, favorecer às crianças acessibilidade a espaços, nos quais se relacionem com materiais, objetos, pessoas e brinquedos diversos, que lhes permitam ampliar suas possibilidades de ação e movimento, em brincadeiras e interações com outros, de maneira cuidadosa, respeitosa e amorosa – o que é fundamental sob o ponto de vista da sustentabilidade socioambiental.

Assim, experiências como se balançar nas árvores, correr em campos de grama, cuidar de um jardim ou de uma horta, atravessar uma ponte ou um rio com pedras, pular corda ou brincar de bambolê no pátio da escola, contribuem para despertar nas crianças um sentimento de pertencimento e conexão afetiva com

ambientes de vida. Além disso, segundo H. Freire (2013, p. 45), por meio da interação com árvores, animais e plantas, as crianças aprendem a “[...] relaxar, a utilizar o espaço, a resolver os seus receios, a se relacionar e a ser responsáveis pelas consequências de suas ações. [...] desenvolvem maior conexão consigo mesmos e passam a compreender melhor a si mesmos [...]”, num processo de respeito e valorização da vida, em sua integralidade.

Com base nessas reflexões, o Campo de Experiências “**corpo, gestos e movimentos**” tem como encaminhamentos processuais a construção da corporeidade, pela criança, em sua multidimensionalidade, a partir das relações que estabelece com o outro e o meio em que vive, via interações em brincadeiras que instiguem a sensibilidade, a curiosidade, a expressividade e a criatividade. Nessa linha, reforça-se a importância de uma proposta educativa para a EI, que valorize cotidianamente, experiências corporais e sensoriais **na e com** a natureza, de maneira individual e em grupo, orientadas pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, focados pela BNCC.

Neste Campo, reforça-se também a importância de que os educadores tenham, como base epistêmica, a compreensão dos princípios conceituais de **meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriétnicidade** – conceitos basilares da EA crítica, em vista do desenvolvimento das relações atitudinais de cuidado, respeito, cidadania, amor aos outros e, nesse sentido, com os ambientes de vida, que são fundamentais no processo de formação socioambiental cidadã das crianças.

c) Traços, sons, cores e formas

A convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e saberes, no cotidiano escolar, permite às crianças vivenciarem diversas formas de expressão e linguagens, a exemplo das artes visuais, da música, do teatro, da dança, das artes plásticas, entre outras. Tais experiências, mediadas pelo **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se** – direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI – além de estimular o autoconhecimento, favorecem o conhecimento dos outros e da realidade ambiente, ampliando a percepção estética,

²⁷³ FREIRE, H., 2013, loc. cit.

a sensibilidade, a criatividade e a expressão pessoal. (BRASIL, 2017a). Nesse sentido, as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 04) já ressaltam a necessidade de incluir na proposta curricular da EI, práticas pedagógicas que possibilitem “[...] vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade.”

As práticas pedagógico-didáticas orientadas sob essa perspectiva, a partir do Campo de Experiências “**traços, sons, cores e formas**”, favorecem não só um agir lúdico, como também um olhar poético sobre o mundo, possibilitando, a partir da corporeidade, a ampliação da percepção de cores, sons, texturas, tamanhos, sabores e cheiros. (OLVEIRA, 2018). Tais aspectos relacionam-se, de maneira direta, ao desenvolvimento dos sentidos (visão, audição, olfato, tato, paladar), essenciais quando se pensa a formação integral das crianças:

[...] o mundo é o que entra constantemente pelos sentidos: o que tocamos, ouvimos, escutamos, respiramos, vemos, saboreamos... É o espaço onde estamos por meio do qual nos deslocamos... Nós o percebemos por meio de sensações de peso, densidade, temperatura, equilíbrio, cor, luz, sabor, som... E as crianças, melhor do que os adultos sabem se abrir para ele, esquecer-se de si mesmas, voltar-se para ele sendo todo ouvidos, olhos, mãos, língua, pele, corpo [...]. (FREIRE, H., 2013, p. 49).

Desde a mais tenra idade, a criança vai construindo suas relações **no e com** os ambientes de vida e o outro a partir dos sentidos. Tocar, ver, ouvir, sentir, saborear, experimentar são experiências essenciais ao seu crescimento e ao desenvolvimento de sua imaginação e criatividade. Tudo o que chega à criança é através dos sentidos, especialmente pelo tato, conforme destaca Piorsky (2016, p. 109): “[...] a criança, essa criatura por excelência tátil, tem olhos nas mãos. Só quase sabe ver com as mãos, ver com os olhos não lhe basta, pois o campo de repercussões por ela almejado é das mais recuadas impressões corpóreas.” Por suas características, o tato constitui “[...] o órgão comunicador entre o corpo e o mundo [...], o abrigo e a base de toda sensorialidade [...]”²⁷⁴, sendo um importante recurso imaginador, pois pela tatilidade, a criança não apenas vê como também ouve e estabelece diálogo com os objetos, a partir do brincar e do explorar com as mãos.

²⁷⁴ Ibidem, p. 111.

As crianças, portanto, vivem pelos sentidos. Suas experiências sensoriais, fundamentais à existencialidade, conectam o mundo exterior ao mundo interior, afetivo e, simultaneamente, contribuem para a construção de novos conhecimentos e aprendizagens.²⁷⁵ Os ambientes de vida constituem a principal fonte de estímulo sensorial para as crianças, permitindo-lhes a liberdade de explorar e brincar com o mundo exterior, em seu próprio espaço e tempo. (LOUV, 2016). Logo, quanto mais as crianças exercitarem, nos primeiros anos de vida, o movimento e os sentidos em seus ambientes, melhor será, mais tarde, a sua capacidade intelectual (FREIRE, H., 2013) e imaginativa, bem como a sua compreensão acerca da complexidade que caracteriza o mundo e o ser humano. Este contexto processual integra, na EA, o princípio conceitual de **meio ambiente**, que gradativamente é internalizado, pela criança, a partir do olhar, do sentir, do tocar, do experimentar e do viver; e nesse sentido, ganham importância os espaços das Propriedades Rurais Pedagógicas que se destacam como ambientes potencializadores da EA na EI, por meio de experiências lúdicas e investigativo-exploradoras **na** e **com** a natureza. Sob essa perspectiva, cabem as palavras de Tiriba (2018a):

[...] Necessitamos de uma Educação Infantil ambiental que assuma os sentidos como fontes de prazer, felicidade e conhecimento. Essa perspectiva inclui os caminhos da arte. Caminhos que passam pelo contato estreito e íntimo com a beleza de céus estrelados, com os mistérios de trovões e tempestades. Caminhos atentos às manifestações da natureza animal e vegetal, que incentivam as crianças a recriá-la singularmente através de desenhos, pinturas esculturas em areia e barro; que podem ser dançadas, musicadas, dramatizadas, assumindo diversas formas de expressão humana. (TIRIBA, 2018a, p. 235).

O valor atribuído à educação dos sentidos, tendo a natureza como uma das principais mediadoras, em termos de desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do intelecto e da expressividade das crianças, tem sido historicamente

²⁷⁵ Segundo Louv (2016, p. 88), “[...] boa parte do aprendizado humano vem de fazer, de criar, de sentir com as mãos; e ainda que muitos preferissem acreditar que é diferente, o mundo não está totalmente disponível a partir de um teclado.” Na concepção do autor, cada vez mais, as crianças e jovens têm menos experiência com o mundo natural que as cerca, o que acaba interferindo nas suas capacidades intelectuais. Nas palavras do autor “[...] para uma geração inteira de crianças, experiências diretas no jardim, no galpão de ferramentas, no campo e no mato foram substituídas pelo aprendizado indireto, por meio de máquinas [...]” (Ibid., p. 89). No entanto, conforme vão crescendo num mundo de estímulos sensoriais limitados, a atenção, a criatividade e a imaginação são prejudicadas. A solução, proposta por Louv é que “[...] os jovens não precisam de aventuras dramáticas, nem de férias na África. Eles só precisam sentir o gosto, o toque, ouvir um som [...] tomar banho de chuva, - para se reconectar com o desvanecido mundo dos sentidos.” (ibidem).

justificado por vários autores, a exemplo de Rousseau (1995, p. 130), que ressalta a importância da natureza no processo de formação humana e salienta que o exercício dos sentidos “[...] não é somente fazer uso deles, é aprender a bem julgar por eles, é aprender, por assim dizer, a sentir; porque nós não sabemos nem apalpar, nem ver, nem ouvir senão da maneira que aprendemos.”

Nesse rumo, Froebel (1889) enfoca a importância das experiências sensoriais na vida do campo, em meio à natureza, que além de possibilitar às crianças o contato com o mundo exterior, através dos sentidos, fortalecem e enobrecem o seu ser. Assim, Froebel destaca que “[...] a fiel observação da natureza pode [facilitar-lhes], muito melhor que qualquer livro [...] os mais profundos e os mais elevados conhecimentos da individualidade e da multiplicidade das coisas.”²⁷⁶⁻²⁷⁷ (Tradução nossa).

Já para Maria Montessori, os exercícios sensoriais instigam a observação e a atenção, constituindo um meio pelo qual as crianças sentem as bases para uma vida mais rica. A educação sensorial, nesse sentido, “[...] se encontra estreitamente vinculada com a vida do corpo, mas também com a do espírito. Ajuda as crianças a buscar um comportamento harmonioso e adaptar-se com mais facilidade a vida social.”²⁷⁸ (YAGLIS, 1989, p. 50 – Tradução nossa). A valorização de tais aspectos é igualmente ressaltada pela proposta pedagógica de Reggio Emilia, pautada na Pedagogia de Loris Malaguzzi. Experiências investigativas, envolvendo situações e objetos de diferente natureza (cores, tamanhos, formas, densidade, textura), são desenvolvidas com grupos de crianças, com vistas a instigar o seu protagonismo – enquanto sujeitos que sentem, agem e se relacionam –, estimulando a sua criatividade e imaginação, por meio das suas múltiplas linguagens. (KINNEY; WHARTON, 2009).

Essas concepções histórico-pedagógicas dão ênfase à educação dos sentidos e, nesse contexto, a uma prática curricular, na EI, relacionada ao meio ambiente, sob o foco da natureza e da formação cidadã das crianças e de seu

²⁷⁶ Ibidem, p. 7.

²⁷⁷ “[...] la fiel observación de la naturaleza puede facilitarlos, mucho mejor que cualquier libro [...] los más profundos y los más elevados conocimientos de la individualidad y de la multiplicidad de las cosas.” (FROEBEL, 1889, p. 79).

²⁷⁸ “[...] se encuentra estrechamente vinculada con la vida del cuerpo, pero también con la del espíritu. Ayuda a los niños a buscar un comportamiento armonioso y adaptarse con más facilidad a la vida social.” (YAGLIS, 1989, p. 50).

desenvolvimento pela imaginação e criatividade. Essas perspectivas educacionais, nos dias de hoje, subsidiam o trabalho docente com a criança, na interação com o **meio ambiente**, em sua totalidade de interdependências (complexidade), via experiências pedagógico-didáticas relacionadas aos sentidos e à corporeidade, envolvendo, de maneira adequada e integrada, as várias dimensões do meio ambiente (ecológica, social, econômica, política, cultural, estética etc.); e assim, favorecendo a construção das relações, pelas crianças, de proximidade, de pertencimento e de cidadania à realidade ambiente.

Nessa conexão, destaca-se na EA o princípio conceitual da **sustentabilidade socioambiental**, por meio de experiências pedagógico-didáticas sensoriais que integrem os cinco sentidos e possibilitem às crianças refletirem sobre o eu e o outro na relação com a importância de se viver bem, em ambientes sadios, com qualidade de vida. Experiências como sentir a textura da terra, da areia, da grama, das pedras e a densidade da água; ouvir o barulho do vento, da chuva, do mar, da mata, dos pássaros, do rio e do silêncio; sentir o aroma das frutas, das flores, dos temperos e das ervas medicinais; observar os diferentes formatos, tamanhos e cores das folhas, das pedras, das sementes, das frutas, dos legumes, dos insetos e animais que vivem nos jardins e pátios da escola; ou sentir o sabor dos alimentos constituem algumas das muitas experiências sensoriais que podem e devem ser propiciadas cotidianamente pela EI – nos espaços escolares e externos à escola, como as Propriedades Rurais Pedagógicas, a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar, mediada pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propostos na BNCC: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**.

Nesse contexto, ao conduzirem experiências sobre alimentação saudável, os educadores proponham, por exemplo, situações em que as crianças não só sintam o sabor dos alimentos, mas percebam as diferenças entre frutas e hortaliças compradas no mercado e aquelas colhidas diretamente de hortas sadias, pelas próprias crianças, famílias ou comunidades; bem como, que as crianças reflitam – no seu nível de compreensão – sobre a relação com saúde e bem-estar, diante dos perigos de produtos industrializados. Tais experiências, no âmbito das Propriedades Rurais Pedagógicas, são importantes, na medida em que potencializam a reflexão entre educadores, crianças e proprietários, no sentido do que propõem H. Freire

(2013) e Tiriba (2018b), ao evocarem procedimentos nessa linha pedagógica, reforçando o contato com a natureza para o desenvolvimento da EI.

Ainda sob a perspectiva da sustentabilidade socioambiental, caberá aos educadores realizar experiências com as crianças via diferentes linguagens, no sentido de evidenciar aquilo que é bom ou não para o meio ambiente. Oliveira (2018) aponta um conjunto de situações envolvendo os cinco sentidos quanto a diferentes ambientes de vida, nos quais as crianças podem se apropriar de algumas linguagens visuais (desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.). De acordo com a autora, **brincar** com argila, areia, massas plásticas, papel, papelão, tecidos e outros itens que possibilitem às crianças manusear, modelar, alterar e construir estruturas tridimensionais, além de prazeroso, favorecem a compreensão de noções de espaço, transformação e equilíbrio. Do mesmo modo, **explorar** materiais como grafite, giz e lápis, utilizando diferentes planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional) e superfícies (telas, papeis, paredes, objetos de diversos tamanhos, formatos e texturas, inclusive o próprio corpo).

Ainda, segundo Kishimoto (2010), experiências lúdicas como criar tintas com plantas ou com a terra para fazer misturas, ver as cores e depois representar coisas das quais a criança gosta, constituem outras modalidades de linguagem plástica – possibilitando a expressão de individualidade e criatividade. Brincar de bandinha rítmica e criar instrumentos musicais, assim como cantar e dançar, também são formas de expressão que cativam as crianças e incentivam relações harmoniosas no e com o ambiente, sob a perspectiva da **sustentabilidade socioambiental**.

A partir dessas situações, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017a), as crianças podem **explorar** sons produzidos com o próprio corpo e com os objetos do ambiente e instrumentos musicais, bem como utilizar os sons produzidos durante as brincadeiras de faz-de-conta. Além do prazer e da alegria proporcionada por essas experiências, as crianças vão desenvolvendo novas formas de ver, agir e de se relacionar com mundo e com as pessoas, numa perspectiva de valorização e respeito à diversidade sociocultural, atitudes indispensáveis no âmbito da **multiculturalidade e interculturalidade**. Nesse sentido, é importante que os educadores incluam em seu planejamento pedagógico experiências lúdicas, pelas quais as crianças possam participar, coletivamente, na construção e criação de seus

próprios brinquedos com materiais encontrados na natureza local, como bonecos de argila; animais (boi, porco etc.) feitos com palitos e frutas; casinhas e carrinhos criados com pedaços de madeira etc. Esses tipos de brinquedos oportunizam às crianças “[...] a aquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta sem seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser [...]” (PIORSKY, 2016, p. 74).

Sob esse foco, salientam-se novamente, no trabalho docente, os princípios conceituais de **meio ambiente** em sua totalidade e o de **sustentabilidade socioambiental** – envolvendo, ambos, elementos naturais e humanos em interação; nessa conexão, os brinquedos podem ser usados pedagogicamente para se trabalhar esses princípios, analisando com as crianças – dentro do seu nível de compreensão – a origem dos elementos materiais de objetos e o uso criterioso ou não dos bens naturais. Enquanto brincam e constroem seus brinquedos feitos com materiais da natureza e em conexão com as diferentes linguagens (matemática, musical, artes visuais, movimento etc.), as crianças sentem os objetos através do tato, observam-nos e exploram suas características físicas e usos no ato de brincar, ampliando a sua relação com o ambiente em que estão inseridas, bem como com a vida cotidiana. Como exemplo, Tiriba (2018b) destaca os brinquedos de madeira (de árvores), os quais possuem peso, textura, durabilidade e aromas diferenciados, em comparação aos brinquedos de plástico. O mesmo pode ser atribuído a outros objetos, durante as brincadeiras: utensílios de cozinha de louça (argila da terra), madeira ou metal originado de minas extrativas (painéis, chaleira, colheres de pau, talheres etc.); restos de madeiras (toquinhos, tábuas e tocos maiores), tecidos, cascas, sementes, pedras, palha, conchas, cordas e arames.

Todos esses materiais podem ser introduzidos nas brincadeiras e interações, com vistas a permitir que as crianças conheçam a sua materialidade original, a sua especificidade, enquanto elementos do meio ambiente natural e sociocultural, de maneira indissociável, além de instigar a imaginação, por meio das brincadeiras de faz de conta. Ao brincar com esses materiais, de maneira livre, surge frente à criança “[...] um mundo de possibilidades, que ampliam o repertório e a imprevisibilidade das narrativas e experiências, expandido a autoria do fazer e do aprender.” (TIRIBA, 2018b, p. 78).

Nesse processo criativo-inventivo – o qual pode ser potencializado nas visitas planejadas às Propriedades Rurais Pedagógicas – a criança, ao mesmo tempo em que “[...] experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma [...]” (PIORSKY, 2016, p. 63), cria maneiras de ler o mundo, de se relacionar com o outro e de sentir a vida. O seu interesse aguçado pelas formas, cores e texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo examinar e segurar, revelam um desejo inerente de se tornar íntimo com a vida: “É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa.”²⁷⁹ Os verbos dos brinquedos da terra, da natureza (cavar, construir, esconder, enterrar, esvaziar, encher, empilhar, desempilhar, pisar, jogar, carregar, lixar, empurrar, rolar, arrastar, puxar, levantar, cortar, serrar etc.) emergem como palavras de “[...] resistência, de reconhecimento das propriedades e capacidades dos materiais e, sobretudo, do atrito e da veemência do mundo.”²⁸⁰

Enquanto brincam, individual ou coletivamente com esses brinquedos, envolvendo-se e criando conexões, as crianças potencializam os sentimentos de pertencimento e alargam-se as possibilidades de construírem valores como respeito, solidariedade, cidadania e responsabilidade para com os ambientes de vida (os seres humanos e não humanos) – perspectivas essenciais quando se pensa a formação socioambiental cidadã das crianças. Tais questões são igualmente ressaltadas pelas DCNEI (BRASIL, 2013a), ao afirmar que:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2013a, p. 94).

No contexto desse Campo de Experiências “**traços, sons, cores e formas**”, as propostas pedagógico-didáticas, mediadas pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança – **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer** –, reiteram as finalidades da EA na EI, na medida em que potencializam o bem-viver nos diversos ambientes de vida, sob o foco de relações

²⁷⁹ PIORSKY, 2016, loc. cit.

²⁸⁰ Ibidem, p. 70.

harmoniosas. Nesse sentido, reforçam-se os princípios conceituais de **meio ambiente, multiculturalidade, pluriethnicidade e sustentabilidade socioambiental**, enquanto base epistêmica do planejamento docente na EI, quanto à EA. Sob essa perspectiva, as experiências lúdicas, envolvendo os cinco sentidos em conexão com as diversas linguagens e diferentes contextos educativos – tais como as Propriedades Rurais Pedagógicas –, favorecem a formação da identidade individual e coletiva das crianças e o desenvolvimento de saberes socioambientais, que possibilitem a orientação de vida, por valores de participação cidadã nas comunidades de vida.

d) Escuta, fala, pensamento e imaginação

As crianças participam, desde bebês, de situações comunicativas no seu cotidiano, interagindo com as pessoas mediante gestos, movimentos e fala; vão, gradativamente, ampliando e enriquecendo o seu vocabulário e outros modos de expressão e compreensão, ampliando conhecimentos e aprendizagens – e assim desenvolvendo o domínio das linguagens orais e escritas.²⁸¹ (BRASIL, 2017a). De acordo com o RCNEI (1998c, p. 125), a construção da linguagem oral implica a “[...] verbalização e [a] negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.” Nesses termos, aprender a falar não consiste somente em memorizar sons e palavras, mas se trata de uma aprendizagem articulada com reflexão, pensamento e explicitação, bem como os sentimentos, as sensações e os desejos. Já, a linguagem escrita “[...] está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.”²⁸²

As propostas pedagógico-didáticas orientadas pelo Campo de Experiências **“escuta, fala, pensamento e imaginação”** têm como objetivo promover vivências e

²⁸¹ O RCNEI (1998c, p. 122) destaca como características da linguagem escrita: “[...] a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita.”

²⁸² Ibidem, p. 128.

experiências nas quais a linguagem verbal das crianças, no diálogo com outras linguagens, seja desenvolvida de maneira contextualizada e em conexão com as práticas sociais, ampliando o pensamento sobre si, o mundo, a língua e a imaginação infantil. (OLIVEIRA, 2018). Para que as crianças se desenvolvam ativamente como sujeitos singulares e pertencentes a um grupo social, é importante que as instituições de EI criem espaços e situações nas quais elas possam falar e ouvir, **participando ativamente** de conversas, narrativas e descrições elaboradas individualmente ou em grupo, de maneira espontânea e prazerosa. (BRASIL, 2017a). O saber ouvir e **se expressar** emerge como elemento constitutivo da comunicação verbal que, além de fortalecer as relações entre os pares, contribui para o reconhecimento e valorização dos saberes e olhares do outro, na construção de relações de respeito à diversidade social, cultural e étnica.

Sob o foco da EA, destacam-se assim, os princípios conceituais da **multiculturalidade e pluriétnicidade** e, nesse sentido, o educador há que planejar experiências para as crianças **conviverem** com o outro, em suas realidades de vida, respeitando as diferenças, sem preconceitos e discriminações. Em vista desse propósito, enfocam-se as brincadeiras com músicas cantadas, os jogos de imitação e com regras, a contação de histórias e o manuseio de materiais impressos (livros, letras, revistas, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos) (KISHIMOTO, 2010); e ainda, as rodas de conversas que, nesse contexto, emergem como um procedimento pedagógico de comunicação oral e expressividade, na medida em que possibilita à criança “[...] narrar, descrever, explicar, relatar, ouvir, argumentar com os parceiros [...]”, além de permitir que acompanhe quem está falando e perceba suas expressões faciais, gestos e tons da voz. (OLIVEIRA, 2018, p. 73).

Sob essa perspectiva, **explorar** situações potencializadoras e problematizadoras compreendendo momentos de diálogo e de escuta, no sentido de permitir às crianças um olhar mais sensível e compreensível para com a diversidade social e cultural, é estratégia educativa pertinente, podendo envolver várias experiências como: visita pedagógica a espaços externos à instituição (museus, exposições artísticas, parques e Propriedades Rurais Pedagógicas), visita a moradores mais antigos da comunidade para entrevistas sobre como era a vida em outras épocas; caminhadas pelo bairro; assistir a um filme, a uma peça teatral, a uma apresentação cultural em situação grupal ou comunitária; ou até mesmo

experiências cotidianas vivenciadas na escola ou na família (uma brincadeira nova; uma situação de conflito no grupo; um passeio em família durante as férias ou no final de semana; o nascimento de um novo membro da família; a chegada de um novo integrante na turma etc.).

Nessa linha, a atitude dialogal de escuta torna-se importante, não apenas por parte do sujeito-criança, como educando, mas principalmente da parte do sujeito-adulto, que assume a responsabilidade de educador. A escuta, pelo educador – compreendida como um dos pressupostos orientadores do saber-fazer docente na EI – é fundamental, pois ao ouvirem, com atenção e sensibilidade as crianças e observarem suas reações e respostas, podem planejar estratégias que viabilizem e favoreçam a apreensão dos conceitos e saberes necessários para o seu pleno desenvolvimento. Sob esse foco, reforça-se a Abordagem Pedagógica de Reggio Emília, com sua pedagogia da escuta:

[...] escutar as crianças nos proporcionam muitos *insights* e entendimentos valiosos. Ajuda-nos a concentrar nossa atenção nos modos como as crianças extraem sentido do seu mundo. Testemunhamos como elas estabelecem conexões, desenvolvem teorias, constroem hipóteses por meio da série de experiências e atividades a elas oferecidas. A partir de nossas observações atentas e do diálogo, entendemos que as crianças se envolvem natural e ativamente na busca de sentidos e, assim o fazendo, estão em um constante processo de construção de significado. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23-24):

Compreendida como aspecto intrínseco ao processo de educar e cuidar, a arte de escutar as crianças implica uma educação **da e para** a vida. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 128), “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com*²⁸³ ele.” Nessa perspectiva, escutar vai além da possibilidade auditiva do sujeito-ouvinte: “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, às diferenças do outro.”²⁸⁴ Assim, aceitar e respeitar o outro em suas diferenças e singularidades, buscando-se desenvolver a compreensão, a amorosidade e a tolerância significa antes de tudo saber escutar o outro, uma escuta que promova a alteridade e esteja destituída de preconceitos e arrogância – o que é fundamental sob o ponto de vista da **multiculturalidade e plurietnicidade**, na EA.

²⁸³ Grifos do autor.

²⁸⁴ Ibidem, p. 135.

Uma escuta sensível, pelo educador, considerando narrativas orais e escritas, como outras formas de expressão da criança, como grafismos e o brincar, abre possibilidades ao desenvolvimento da EA, em vista da compreensão de como as crianças percebem o mundo e se relacionam com os humanos e não humanos e, ainda, como se sentem em determinadas situações conflituosas. A escuta, nessa orientação, simultaneamente, permite atenção aos anseios e desejos da criança e à alegria de se encontrar em ambientes de vida possibilitadores de experiências no mundo natural. Nesse sentido, tem peso o princípio conceitual de sustentabilidade socioambiental que, na perspectiva da EA crítico-transformadora, está vinculado a propostas pedagógico-didáticas, pelos educadores, quanto a ambientes saudáveis ou não de vivência das crianças.

Assim, experiências investigativas em diferentes ambientes, como as Propriedades Rurais Pedagógicas e relacionadas a temáticas socioambientais – poluição dos rios e das ruas na comunidade das crianças; o consumo de alimentos naturais ou processados, na escola e em casa; o cuidado com plantas e animais etc. – são importantes procedimentos que os educadores devem incluir em seu planejamento, tendo em vista o diálogo pertinente quanto à **sustentabilidade socioambiental**, em conexão com o bem-viver no entorno escolar e na comunidade de vida das crianças.

Nessa conexão, é relevante estimular as crianças a se **expressarem** como sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis – um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil –, a partir de experiências como a contação de histórias, brincadeiras com música ou leitura de um poema, uma brincadeira realizada em pares ou um fato narrado etc. – são possibilidades para que as crianças elaborem suas próprias ideias e hipóteses, expressas por falas e gestos, importantes no cotidiano da EI, para um olhar mais sensível em prol de comunidades socioambientalmente sustentáveis. Para tanto, uma prática escolar com propostas pedagógico-didáticas para diferentes ambientes, dentre os quais, as Propriedades Rurais Pedagógicas, contribui para o desenvolvimento da criança na atenção cuidadosa pela preservação e conservação da vida.

Segundo Tiriba (2018a), o interesse e a curiosidade por momentos de vida **na** e **com** a natureza são evidenciados nos gestos, expressões e opiniões das crianças, devendo, por isso, ser respeitados e levados em conta nas propostas pedagógicas

da EI – dada a relevância de tais aspectos para o seu pleno desenvolvimento. Ainda conforme Tiriba (2014, p. 62), estudos confirmam que o afastamento das crianças “[...] dos ambientes naturais é prejudicial ao pleno desenvolvimento das crianças consideradas como seres biopsicossociais [...] [destacando] a importância cognitiva, emocional e física da exposição da criança à natureza.”

Pensar propostas de EA-EI, a partir dessa perspectiva, implica ressignificar o processo educativo orientado por “[...] uma reflexão sistêmica e ampla, que leve em consideração a necessidade que a criança tem de experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas.” (TIRIBA, 2018b, p. 84). Por isso, a importância de se valorizar a orientação de que “[...] as crianças precisam brincar em paz na natureza, integrando o que está dentro de si com o que está fora e fortalecendo seu vínculo positivo com a vida [...]”²⁸⁵; e sobretudo, reconhecer:

1. O convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e media a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza. 2. A natureza oferece infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade. 3. O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, num lento exercício de encontro e contato com o outro, levando a oportunidades para o desenvolvimento de atitudes de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos. (TIRIBA, 2018b, p. 89).

A confluência desses aspectos potencializa uma educação que estimule a criança, a partir de experiências sensoriais, corporais e investigativo-exploratórias, a pensar e viver relacionalmente, na medida em que ela vai-se desenvolvendo, tendo a natureza como principal mediadora e inspiradora desse processo – o que vem reiterar a importância dos educadores planejarem sua prática pedagógica, na EI, fundamentados nos princípios conceituais de **meio ambiente, multiculturalidade, pluriétnicidade e sustentabilidade socioambiental**, compreendidos como referenciais epistêmicos de uma EA crítica.

Segundo Tiriba (2018b, p. 22), “[...] a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico [...].” Assim, a partir das experiências **na e com a**

²⁸⁵ Ibidem, p. 88.

natureza, a criança vai, gradativamente, percebendo-se enquanto sujeito pertencente a um mundo que é, ao mesmo tempo, social e natural. Nesse contexto, destacam-se novamente as Propriedades Rurais Pedagógicas, em vista das potencialidades de aprendizagens socioambientais com base em experiências que propiciem – individual e coletivamente - o cuidado, o respeito e amor pelos ambientes de vida, corroborando a proposta de EA na EI comprometida com a formação socioambiental cidadã das crianças.

Isso significa, em termos didático-pedagógicos, desenvolver-se diálogos problematizadores com as crianças, nos quais elas possam compreender – dentro do seu nível etário – as várias relações e interdependências no meio em que vivem, incluindo os problemas socioambientais de seus ambientes. Como bem destaca Tiriba (2018a, p. 251), “[...] o conhecimento divorciado do sentimento é vazio, é alienado, perde seu sentido de contribuir para a felicidade-integridade de cada pessoa e para o bem-estar dos seres humanos.” Em contrapartida, o conhecimento que se edifica no contexto de relações afetivas “[...] é um conhecimento que tem valor de uso, não valor de troca; seu sentido não é a acumulação de bens e a reprodução de relações de lucro e poder, mas a qualificação da vida dos povos.”²⁸⁶

Assim, é importante que o educador tenha presente a diversidade interativa da realidade ambiente, ao dialogar com as crianças, por exemplo, sobre o que é uma árvore: não só lhes apresentar as partes, decompondo-a em raiz, tronco, galhos e frutos, mas de problematizar um diálogo que possibilite compreendê-la em interação com a vegetação ao redor, com os animais que se alimentam de seus frutos e folhas, com as nuvens que trazem a chuva, com a sensação de bem-estar promovida pela sombra que ela proporciona a seres humanos e não humanos; para tanto, é necessário senti-la, abraçá-la, viver experiências junto a ela, que possibilitem criar uma relação de respeito e amorosidade (TIRIBA, 2018a) – sentimentos essenciais na relação com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.

Do mesmo modo, dialogando com as crianças sobre um rio, questionar de onde vem, para onde vai, que seres nele habitam, quem vive em suas margens e utiliza as suas águas etc.; e promover uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas relações e, nesse sentido, focar questões de

sustentabilidade socioambiental. A construção dessa percepção da realidade ambiente, nas interações entre humanos e não humanos, pode ser trabalhada, por exemplo, a partir de experiências com o plantio de hortaliças, flores, ervas medicinais e temperos. Ao valorizar experiências pedagógico-didáticas como essas – realizadas tanto nos espaços escolares quanto em espaços extraescolares, como as Propriedades Rurais Pedagógicas – pode-se estimular o consumo de “[...] alimentos sem agrotóxicos, [...] abrindo espaços para o exercício da ética do cuidado em relação ao próprio corpo, à terra, ao entorno, ao planeta.” (TIRIBA, 2018a, p. 234).

A mesma dinâmica pedagógica vale para a temática do lixo. Trata-se de realizar com as crianças experiências que não se limitem a questões pontuais, permeadas por diálogos simplistas, em que “[...] o lixo não é visto nem enfrentado como problema em sua complexidade e totalidade, mas apenas como fator de reciclagem de determinados recursos, favorecendo mais a certos setores sociais do que ao conjunto da sociedade e ao ambiente.” (LOUREIRO, 2003, p. 39). O educador, igualmente, há que propor experiências sensoriais, investigativo-exploratórias e corporais, orientadas para a criança relacionar-se com o meio ambiente, em suas dimensões naturais e socioculturais; para isso, é importante que ele trabalhe na perspectiva de superar concepções naturalistas de meio ambiente e concepções antropocêntricas de natureza – muitas vezes representadas pelas crianças, a partir de seus próprios desenhos, como evidenciado em pesquisas.²⁸⁷ Como destaca Tiriba (2018a, p.234):

[...] Em sociedades sustentáveis, será preciso ensinar conhecimentos muito distintos daqueles que foram necessários para a construção da sociedade industrial [...]. Esse objetivo pressupõe uma nova maneira de sentir e pensar a vida, em que a natureza é um organismo vivo: não se trata [...] de defender a vida sobre a Terra, mas de afirmar que a Terra é a própria vida. E nós somos parte desse organismo.

Nessa perspectiva, no âmbito da EA-EI, torna-se necessário que os educadores criem condições para que as crianças desenvolvam sua expressividade,

²⁸⁶ Ibidem, p. 280.

²⁸⁷ Estudos (REIGADA; TOZONI-REIS, 2004; PEDRINI; COSTA; GHIRARDI, 2010), cujo propósito foi analisar a percepção ambiental das crianças, a partir do desenho, revelam a predominância de elementos como sol, nuvens, árvores, flores, frutos, gramas, pássaros e outros animais, evidenciando uma visão naturalista de meio ambiente, na qual é visto como sinônimo de natureza, em dissociação com o ser humano, na condição de sujeito observador externo. (REIGOTA, 1995).

motivadas pelo entendimento, a seu nível, de seus ambientes de vida. Por consequência, terão destaque os espaços externos ao ambiente escolar, como as Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto potencializadores de experiências socioambientais e socioculturais, para que as crianças sejam estimuladas e motivadas em sua imaginação e criatividade, por meio do **brincar, participar, explorar, vivenciar e interagir** com diferentes elementos da natureza (plantas, pedras, animais, terra, água etc.) e da cultura rural (objetos antigos, vestuário, estruturas físicas como galpão, galinheiro, chiqueiro, plantações etc.).

Segundo Piorsky (2016, p. 60), “[...] a imaginação é uma potência autônoma, criadora e multiplicadora de imagens, que está além da organização do entendimento racional [...]” e que tem no ambiente natural, a sua principal fonte de inspiração. Em meio a esse cenário, a criatividade e a inventividade florescem, os objetos criam vidas, corpos e sensações; o mundo ganha novas dimensões e os elementos da natureza tornam-se íntimos da criança. Essa imaginação criadora multiplica-se e cresce na mesma proporção em que as brincadeiras e interações ao ar livre, individuais ou coletivas, são oportunizadas às crianças. Ou seja, quanto mais elas brincarem em diferentes ambientes, mais poder de imaginação terão. Em parte, isso acontece porque:

Nesse trajeto de exteriorização para a matéria, a criança é provocada pela morfologia, pela aparência externa do material. [...]. Formatos que engendram a criação de pequenos universos, como as fazendinhas, pequenas bonecas e casinhas, que demonstram a capacidade de miniaturizar do brincar [...] que redimensiona amplamente os espaços e repercute em ecos de espacialidade no ser da criança. O que é pequenino torna-se infinitamente maior nas paisagens internas. Os lugares perdem a fixidez do tamanho, crescem largamente, aumentam suas proporções e gravam na memória da criança o *superespaço*, o espaço fantástico. (PIORSKY, 2016, p. 70).

Devido a esse poder plástico e criativo de modelar e transformar o mundo e as coisas, as capacidades criadoras da criança tornam-se ilimitadas e reforçam a importância do brincar enquanto um direito basilar e essencial ao seu pleno desenvolvimento; daí, imitar, dialogar, criar, transformar (-se), expressar-se, **conhecer** (-se), relacionar-se, constituem algumas das muitas ações que fazem do brincar o alimento para a saúde, a inteligência e a imaginação da criança. Como bem aponta Piorsky (2016, p. 96):

[...] concêntrico é o brincar: no tempo e no espaço. No tempo, por viver no agora, no presente, sem a culpa do passado e o temor do futuro. No espaço, por [...] (de)formar, plasticizar o mundo das formas. Portanto, tempo e espaço, para a criança, não têm a linearidade como o adulto a concebe, nem a mesma realidade por nós creditada.

Nessa conjuntura, reforça-se a relevância desse Campo de Experiências “**escuta, fala, pensamento e imaginação**” para a efetivação de uma práxis pedagógica da EI orientada à EA, orientada pelos princípios conceituais de **meio ambiente, multiculturalidade, pluriethnicidade a sustentabilidade socioambiental**. O planejamento de experiências pedagógico-didáticas a partir dessas bases epistêmicas, deve centrar-se em experiências e brincadeiras que favoreçam a expressividade, a corporeidade e a criatividade; e dessa maneira, a comunicação oral e o contato com a escrita, mediadas pelo diálogo entre crianças e educadores, enquanto pressuposto fundamental no trabalho docente na EI. Nesse aspecto, a escuta sensível é de significativa importância para a construção de relações de respeito e valorização do outro (ser humano e não humano), em orientação para o bem-viver nos diversos ambientes de vida. Sob esse foco, a EA na EI, em articulação às múltiplas linguagens do desenvolvimento infantil, contribui não apenas para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e da imaginação, mas, sobretudo, para novos modos de pensar, ser e agir, em vista de relações cuidadosas, respeitosas, amorosas com o outro e cidadãs.

e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Como destacam as DCNEI (BRASIL, 2012a) e a BNCC (BRASIL, 2017a), desde o nascimento as crianças vivem em contextos socioculturais diversos. Seus interesses giram em torno do brincar e das interações com os adultos e outras crianças, com os animais, a terra, a água etc. Sob esse foco, enfatiza-se a construção de conhecimentos socioambientais e socioculturais significativos para as crianças e, nesse contexto, uma compreensão gradativa da crise socioambiental (ABREU, 2017). Nesse sentido, o planejamento das experiências de EA na EI, no Campo de Experiências “**espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**” tem como propósito favorecer experiências sensoriais, corporais e investigativas que possibilitem às crianças, em seu nível, compreenderem os

processos de transformação dos mundos natural e sociocultural – e por meio de relações com os outros, investigar, observar elementos naturais e sociais, em espaços distintos. (OLIVEIRA, 2018).

Destarte, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a), é essencial que as crianças tenham a oportunidade de vivenciar situações individuais e em grupo, que as ajudem a desenvolver sua identidade pessoal e coletiva e a estimulem a lidar com conflitos, apropriando-se de saberes distintos e respeitando as diferenças sociais, étnicas e culturais das pessoas que fazem parte de sua vida. Destacam-se, nesses termos, o conceito de **multiculturalidade e pluriétnicidade** enquanto princípio orientador do saber-fazer docente; sob esse enfoque, a valorização de experiências pedagógico-didáticas nas relações com o outro – pares e pessoas envolvidas – em termos de respeito à diversidade de saberes, colaboração, solidariedade e responsabilidade na coexistência da vida multicultural. Daí que, têm destaque as experiências de **brincar** com diferentes grupos etários; de **participar** de piqueniques, rodas de conversa, leitura de histórias, ou da construção de brinquedos antigos com as famílias; de **explorar** os entornos da escola a partir de caminhadas pelo bairro; de visitar a cozinha da escola para acompanhar o dia de trabalho das cozinheiras ou então, para participar da confecção de biscoitos etc.; e de realizar visitas pedagógicas a parques, praças, museus e às Propriedades Rurais Pedagógicas. São essas algumas das muitas experiências que os educadores podem desenvolver, visando a um olhar sensível e acolhedor da criança frente a diversidades socioculturais, na sua formação socioambiental cidadã.

Nesse rumo, a EI, enquanto processo educativo e formativo da primeira infância, deve pautar-se numa proposta pedagógico-didático diversificada em experiências sensoriais, investigativo-exploratórias e corporais, que “[...] propiciem a interação e o conhecimento [...] das manifestações e tradições culturais brasileiras [...]”; e sob o enfoque de meio ambiente e da sustentabilidade socioambiental, “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza [...]” (BRASIL, 2012a, p. 04); e, ainda, “[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos

naturais [...].”²⁸⁸ Essas proposições referenciais dão suporte aos educadores para valorizarem o lugar de vida das crianças em suas várias dimensões – biofísica, geográfica, sócio-histórica, cultural, estética etc. – a fim de que elas, gradativamente, desenvolvam uma compreensão da paisagem local e das formas de nela intervirem. (BRASIL, 1998c). As Propriedades Rurais Pedagógicas são espaços adequados para se realizar essas experiências, na relação com a cultura rural e a natureza, sob a perspectiva da sustentabilidade socioambiental.

Para efetivação dessa prática educativa, piqueniques, trilhas, caminhadas e brincadeiras livres são algumas das experiências que objetivam a potencializar o desenvolvimento socioambiental das crianças; e nesse rumo, é importante que nos espaços externos à sala de aula, sejam disponibilizados galhos soltos, sementes, flores, terra, cordas, areia, pedras, pedaços de madeira etc. (TIRIBA, 2018b). Tais materiais, além de favorecer uma aproximação entre a criança e o mundo natural, contribuem para o desenvolvimento de saberes relacionados à linguagem matemática: “[...] contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, [...] formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.” (BRASIL, 2017a, p. 39); às artes plásticas (pintura, escultura, colagem, gravura, modelagem etc.) e à corporeidade (brincar, pular, correr, escalar etc.). Tais experiências pedagógico-didáticas implicam, pois, explorar espaços além dos muros da escola, como jardins, plantações, riachos, praias, matas, lugares adequados de ruas, bairro e cidade, bem como as Propriedades Rurais Pedagógicas – tendo em vista suas potencialidades para a realização de experiências sensoriais, corporais e investigativo-exploratórias na conexão com os conhecimentos socioambientais, socioculturais e de sustentabilidade da vida, visando-se a que as crianças desenvolvam valores de respeito e convívio cuidadoso e responsável para com os seres vivos e seu *habitat*.

Tais orientações pedagógicas reforçam o papel da EA nessa etapa da Educação Básica, ao mesmo tempo chamando atenção para a necessidade de ressignificação dos espaços e tempos do brincar e do interagir, nas escolas. Nesse aspecto, Tiriba (2018a; 2018b) destaca a importância de dar voz às crianças, ouvindo o que elas têm a dizer sobre os espaços escolares e, a partir disso, buscar

²⁸⁸ BRASIL, 2012a, loc. cit.

incorporar seus desejos e suas percepções na estruturação de ambientes de vida alegres – pressuposto orientador da prática docente na EI. Todo e qualquer ambiente externo à sala de aula pode ser um espaço de alegria, que para além de instigar a descoberta e a experimentação, propicia a construção de conhecimentos e o desenvolvimento infantil, em seus múltiplos aspectos. Tais colocações visam ao desemparedamento da infância, termo utilizado por Tiriba (2018a; 2018b), com o intuito de ressaltar a necessidade emergente de ressignificar as práticas pedagógicas da EI e levar as crianças para fora, nos ambientes de vida e nelas alimentando o amor pela vida e pela natureza:

A pouca importância dada às atividades ao ar livre relaciona-se a uma concepção de educação que está voltada para processos de transmissão e apropriação de conhecimento via razão, que necessita, portanto, de mentes atentas e corpos paralisados. Pois não é necessário mais do que atenção mental para observar, refletir e compreender as regras de uma realidade que é entendida como racionalmente organizada. (TIRIBA, 2018a, p. 241).

O movimento de desemparedar a infância está relacionado a novas concepções de educação, escola, conhecimento, ser humano e natureza, demandando a construção de um novo paradigma civilizatório, implicando novas formas de ser, agir e estar **no** e **com** o mundo. (TIRIBA, 2018a). Os ambientes fora da sala e dos muros escolares, como as Propriedades Rurais Pedagógicas, são espaços que estimulam os sentidos das crianças e lhes oferecem oportunidades de interação com o meio ambiente, em seus aspectos naturais e sociais; de modo especial em relação ao meio natural, Tiriba (2014) afirma que a escola deve assegurar o convívio das crianças com o mundo natural, como condição para o seu pleno desenvolvimento – físico, emocional e espiritual; e, ainda, focaliza:

[...] É preciso tornar mais verdes todos os ambientes, quebrar esta identificação do lugar de aprender com a sala de aula, deslizar do conhecimento exclusivamente racional para a sensibilização, para conhecer com todo o corpo, para o deixar-se afetar na relação de convívio com as demais espécies e seres abióticos. (TIRIBA, 2014, p. 73).

A construção e manutenção de uma horta, jardim ou pomar são experiências que ajudam as crianças a perceber o meio ambiente em suas inter-relações e interdependências. De acordo com H. Freire (2013):

[...] as hortas escolares melhoram a inteligência das crianças e, em particular, a sua competência linguística, científica e matemática. Além disso, desenvolvem as suas habilidades físicas e sociais, a sua conduta e o bem-estar emocional, e o seu senso de responsabilidade. As hortas também ajudam as crianças a entender melhor a procedência dos alimentos, o ciclo das estações, e também contribuem para melhorar a sua alimentação. (H. FREIRE, 2013, p. 98).²⁸⁹

Contudo, essas práticas não podem ser eventuais na escola, devendo estar no cerne do Projeto Político Pedagógico (PPP), constituindo rotina da EI, de tal modo que as crianças possam ter frequentes experiências sensoriais, corporais e investigativo-exploratórios ao ar livre, participando, por exemplo, dos processos de cuidar (limpar, plantar, regar etc.), de colheita, individual e coletiva, de acompanhar o desenvolvimento e crescimento das plantas, bem como de interagir com os pequenos animais (formigas, abelhas, minhocas etc.); ou ainda, de correr, pular e brincar em meio a um bosque, sob a sombra de muitas árvores. Trata-se de experiências que vão além daquelas em que as crianças “plantam” o feijão sobre o algodão molhado no copinho de plástico e, após o brotamento, jogam no lixo. Práticas como essas, reforçam a fragmentação dos saberes e alimentam uma concepção utilitarista de natureza e de desrespeito aos seres vivos. O mesmo acontece quando se propõe a construção de um minhocário e depois que as crianças entendem a importância da minhoca, no trato agrícola, abandonam-no; ou quando se esquece de regar as mudas recém-brotadas; ou ainda, manter pequenos animais (porquinho da índia, jabuti etc.) em cativeiro, para que as crianças os observem. (TIRIBA, 2018a).

Nessa linha, a fim de que as práticas pedagógicas da EA-EI sejam orientadas para as crianças – no seu nível de compreensão – conhecerem o **meio ambiente** em sua totalidade e interdependência, é necessário que os educadores trabalhem a mudança de hábitos cotidianos de respeito para com a vida, bem como revejam suas concepções de natureza, ser humano e de conhecimento – em perspectiva de integralidade cognitiva, emocional e corporal das crianças, na prática pedagógica dos currículos de EI. (TIRIBA, 2018a). É, pois, a partir do exercício de convívio

²⁸⁹ Tais colocações derivam de um estudo realizado pela instituição inglesa Royal Horticultural Society. De acordo com H. Freire (2013, p. 98), essa instituição “[...] incentiva a criação de hortas em todo país, oferecendo aos professores informações e assessoramento. No momento, 12 mil crianças já participaram da iniciativa e é esperado que nos próximos três anos mais de 4500 crianças se envolvam nesse tipo de atividade.”

responsável com o mundo natural que as crianças se desenvolverão como seres cuidadosos de si, dos outros e da Terra. (TIRIBA, 2010).

Sob esse foco, ressaltam-se as experiências lúdicas com os quatro elementos – terra, água, fogo e ar – que, segundo H. Freire (2013), exercem fascínio sobre as crianças. Cada elemento possui uma série de atributos que possibilitam às crianças diferentes situações de aprendizagem: a **terra** relacionada “[...] ao mundo da matéria, do corpo, com a densidade, o peso, a nutrição, o instinto de sobrevivência, a proteção e a segurança. A sua principal característica é a solidez; ela proporciona tranquilidade, paciência e perseverança.”²⁹⁰ **Participar** do plantio de sementes e mudas ou da construção de uma composteira, confeccionar objetos com argila ou simplesmente caminhar de pés descalços são atividades prazerosas às crianças e instigam o contato com esse elemento.

A **água**, apreciada pelas crianças nas mais diversas situações, está ligada “[...] ao mundo da sensibilidade, às emoções e aos sentimentos. Ela representa a criatividade e as relações. As suas principais características são a coesão e a fluidez. Ela oferece flexibilidade, intuição e a capacidade de gerar, aceitar e incluir.” (H. FREIRE, 2013, p. 82). Tomar banho de chuva, regar as plantas, **explorar** o curso de um rio, conhecer uma nascente, realizar experiências com gelo ou utilizar a água para fazer tintas e outras misturas, constituem algumas das diversas experiências lúdicas que podem ser exploradas com as crianças em diferentes ambientes – nos espaços da escola, num parque, em uma propriedade rural pedagógica etc.

O **fogo**, por sua vez, constitui “[...] a principal fonte de energia, a força motriz de toda atividade. Ele está relacionado com a luz, a temperatura e a vibração. Tem a ver com a atividade, a imaginação, a impulsividade, a purificação e a afirmação do eu. (H. FREIRE, 2013, p. 82). Embora não seja um elemento muito presente nas propostas pedagógicas da EA-EI, seu uso poderia ser a partir da construção de uma simples fogueira, para que as crianças observassem o processo de transformação, por exemplo, da madeira e sentissem, na medida do possível, o calor gerado.

E o último elemento, o **ar**, está “[...] na respiração, no mundo da mente e dos pensamentos, na palavra, nas sensações de agilidade e liberdade, na comunicação, na sociabilidade e no gosto pela mudança. Ele confere abertura ao que é novo, ao

talento e à inspiração.”²⁹¹ Brincar de inspirar e expirar, de bolinhas de sabão ou então, de encher balões, são experiências lúdicas que estimulam as crianças a pensar sobre esse elemento e sua relação com a vida humana e não humana.

O Campo de Experiências “**espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**”, reforça a importância de ressignificar a EI, no sentido de realizar-se em um ambiente de alegria e de experiências significativas à vida das crianças, sob o foco da sua formação socioambiental cidadã. Para tanto, as múltiplas linguagens do desenvolvimento infantil, em perspectiva inter e transdisciplinar, são basilares no processo educacional da EA-EI, devendo ser mediadas por experiências que instiguem o **conviver**, o **brincar**, o **explorar**, o **participar**, o **expressar** e o **conhecer-se** – compreendidos como direitos de aprendizagem e do desenvolvimento da EI.

Com efeito, tal Campo de Experiências reitera a importância dos pressupostos teórico-metodológicos orientadores do trabalho docente - discutidos no primeiro capítulo da Tese - os quais, juntamente com os princípios conceituais da EA – **meio ambiente, multiculturalidade, pluriétnicidade e sustentabilidade socioambiental** – convergem ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica na EI, que possibilite às crianças experiências sensoriais, corporais e investigativo-exploratórias, individuais e em grupos, em espaços da escola, além da sala de aula, assim como fora da escola, como no caso das Propriedades Rurais Pedagógicas. Enfim, experiências que despertem as crianças – ao seu nível – a olharem a Terra enquanto nossa casa comum, que deve ser respeitada, valorizada e cuidada em sua integralidade, para a manutenção da vida com qualidade, para todos os seres que dela fazem parte.

Para finalizar o Capítulo...

As reflexões desenvolvidas, neste segundo Capítulo, objetivam ao desenvolvimento de uma práxis educativa que favoreça a formação socioambiental cidadã das crianças de 0 a 5 anos. Para tanto, foram discutidas, inicialmente, as concepções históricas e culturais de criança e infância, bem como concepções

²⁹⁰ Ibidem, p. 82.

²⁹¹ Ibidem, p. 82.

histórico-pedagógicas da Educação Infantil em relação à Educação e Ambiente, para tratar, na sequência, da EA-EI na atualidade, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas – explicitando-se o significado da EI em sua relação com a EA e das finalidades, dos objetivos e de questões metodológicas, estas, compreendendo experiências pedagógico-didáticas nos diversos Campos de Experiências na conexão com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer), com os pressupostos teórico-metodológicos orientadores do trabalho docente (focalizados no final do primeiro Capítulo) e com os princípios conceituais da EA, ou seja, meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriétnicidade, que compreendem referenciais epistêmicos da EA.

Sob essa perspectiva, foi enfocada a EA na EI, comprometida em desenvolver saberes e práticas para a sustentabilidade da vida, em termos de ser, estar, pensar, sentir, agir e se relacionar **no** e **com** o mundo. Nessa linha, ganham ressignificação os tempos e espaços da escola, na EI, no sentido de possibilitar às crianças o contato com o meio natural e sociocultural em ambientes diversos, tais como as Propriedades Rurais Pedagógicas, no seu potencial de ampliar o desenvolvimento das crianças em sua participação cidadã crescente nos ambientes de vida, com responsabilidade tanto individual quanto coletiva.

O terceiro Capítulo discutirá, de maneira mais aprofundada, as Propriedades Rurais Pedagógicas – que foram tematizadas no decorrer dos Capítulos anteriores – na relação com a EA na EI.

4. PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uso a palavra para compor meus silêncios. [...]
 Entendo bem o sotaque das águas [...].
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas
 mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto. Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 MANOEL DE BARROS.²⁹²

Na sequência do Capítulo anterior, sobre a EA na relação com a EI – percurso histórico, significado, finalidades, objetivos e questões metodológicas –, põe-se a necessidade de uma práxis pedagógica de experiências infantis em diferentes ambientes de vida. Nesse sentido, há que se valorizar espaços educativos emergentes, como as Propriedades Rurais Pedagógicas, considerados ambientes potencializadores de uma EA crítica, possibilitando às crianças experiências de sensibilização e conscientização socioambiental cidadã.

Sob esse enfoque, num primeiro momento, será desenvolvida uma contextualização sócio-histórica das Propriedades Rurais Pedagógicas, com destaque de experiências relevantes em diferentes países, desde o início do século XX, no campo da Educação e, em especial, na EA. A partir dessa contextualização, será focada a importância das Propriedades Rurais Pedagógicas para a EA na EI, em termos de potencialidades e desafios.

4.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS

O surgimento das Propriedades Rurais Pedagógicas está inicialmente relacionado à ideia de se oferecer um serviço social para os jovens, com referência

²⁹² BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21*. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

a experiências práticas no meio rural e que tem seus primeiros registros datados de inícios do século XX, com a criação do *Corn Growing Club* ou *The Tomato Club* (Clube do Cultivo de Grãos ou Clube do Tomate), nos Estados Unidos.²⁹³ Segundo Reck (1951), no ano de 1902, Albert Graham, diretor de uma escola do Estado de Ohio, ao perceber que os conhecimentos adquiridos, pelas crianças, eram também repassados a seus pais, começou a desenvolver aulas práticas em estações experimentais de agricultura, em propriedades rurais e na Universidade do Estado de Ohio. Nesse contexto, foi criado o Clube dos 4 H, cujo sentido estava associado à ideia de usar a cabeça (**Head**) para pensar, o coração (**Heart**) para sentir, as mãos (**Hands**) para trabalhar e a saúde (**Health**), para contribuir de maneira mais efetiva com a sociedade e o Clube. O método adotado pautava-se no princípio do “aprender-fazendo”, buscando, de maneira integrada, unir teoria e prática.

O Programa desse Clube representado por um trevo de quatro folhas, tornou-se mundialmente conhecido e, posteriormente, implementado em vários países, servindo de referência até a atualidade, na implementação de projetos envolvendo Propriedades Rurais Pedagógicas. A proposta de promover o desenvolvimento harmonioso das pessoas, por contato com o meio natural via propriedades rurais, também foi disseminada pelo Dr. Samuel Ross que, em 1948, fundou nos subúrbios de Nova York a Fazenda *Green Chimneys* (Chaminés Verdes). A ideia basilar de Ross era criar uma fazenda de terapia residencial, onde as crianças com dificuldades de aprendizagem ou portadoras de algum distúrbio emocional, pudessem interagir com os animais por meio de intervenções assistidas, facilitando a sua recuperação emocional e desenvolvimento mental.²⁹⁴ Para atingir tal objetivo, a fazenda contava com espaços onde viviam diferentes animais (cães, cavalos, ovelhas, cabras, galinhas, coelhos, porcos, vacas, burros etc.), assim como dispunha de horta e jardim. (CHANDLER; OTTING, 2018).

De acordo com Ross, ao vivenciar experiências positivas de interação com os animais, horta e jardinagem, as crianças desenvolveriam maior autoconfiança e aprenderiam a conviver de maneira harmoniosa com seus familiares, tendo uma vida

²⁹³ Informações de FATTORIE DIDATTICHE. **Cosa sono:** Origine e diffusione. 2017. Disponível em: <<https://www.fattoriedidattiche.net/>>. Acesso em: 23 nov. de 2019.

²⁹⁴ O Programa teve início em 27 de outubro de 1947, quando a família Ross comprou uma fazenda de gado leiteiro de 75 acres, no Condado de Putnam, em Nova York, objetivando a abrigar um internato privado, uma escola diurna e um acampamento de verão, para que as crianças pudessem interagir com animais da fazenda. (CHANDLER; OTTING, 2018).

social e emocional mais satisfatória – aspectos esses que nem sempre eram possíveis de se atingir nos limites da escola ou mediante terapias mais tradicionais. O ambiente da Fazenda deveria ser acolhedor e estimulante, no sentido de fazer com que cada criança se sentisse aceita, independentemente de suas características individuais. A partir da convivência com os animais, as crianças não apenas conheciam o ciclo da vida, como também desenvolviam uma relação de respeito e amorosidade, aprendendo a confiar no outro e em si mesmas, a compartilhar e valorizar cada ser vivo (pessoas, animais e plantas). (CHANDLER; OTTING, 2018).

Nos EUA, os projetos de cooperação entre propriedades rurais e escolas têm crescido de maneira significativa, principalmente a partir da década de 1990. Essa valorização está associada à preocupação com a dieta e a saúde das crianças, bem como com o desaparecimento das pequenas propriedades. Conforme estimativas, no ano de 2006 existiam cerca de 950 propriedades rurais envolvidas em programas escolares, espalhadas em mais de 35 Estados e os números possivelmente aumentaram desde então. (JOSHI; KALB; BEERY, 2006). De acordo com Vallianatos, Gottlieb e Haase (2004), os trabalhos desenvolvidos nesses projetos trazem lições educativas relacionadas à origem dos alimentos, ao seu processo de produção e à importância de uma alimentação saudável. Orientada pelo princípio do aprender-fazendo, tais experiências foram inseridas como estratégia curricular em algumas escolas, nas aulas de Ciências, Nutrição e Meio Ambiente. Embora esses projetos abranjam atividades práticas pelos estudantes no âmbito das propriedades rurais, a ênfase está na comercialização e consumo dos produtos cultivados localmente pelo público escolar. A ideia basilar desses projetos é instituir hábitos alimentares mais saudáveis a partir da oferta de produtos naturais, favorecendo a criação de mercados para os agricultores locais e, concomitantemente, a incorporação de experiências educativas, de caráter inovador nas escolas, em prol da valorização da cultura rural.

No contexto europeu, as experiências com Propriedades Rurais Pedagógicas tiveram início também nas primeiras décadas do século XX, com a Suécia, onde em 1918 foi criado o *Jordbrukare-Ungdomens Förbund (JUF)*, uma Associação de jovens agricultores inspirados no Clube dos 4H, desenvolvido nos Estados Unidos. Tal Associação, fundada por Sigurd Örngård, objetivava a desenvolver práticas em

torno da natureza e agricultura com jovens, a partir dos 11 anos – eram propostas relacionadas principalmente ao cultivo e manejo de plantas. A partir de 1924, os princípios do Clube 4H foram adotados oficialmente pela Associação, que se expandiu por todo o território sueco.²⁹⁵ Essas experiências, portanto, foram os primeiros passos de valorização da função educativa da agricultura e, mais especificamente, das propriedades rurais.

Na Dinamarca, paralelamente, surgiram na década de 1940 os parques ativos, ou seja, espaços ao ar livre – criados pelo arquiteto paisagista Carl Theodor Sørense – para experiências na natureza, que rompeu com a ideia dos *playgrounds* pré-fabricados, propondo espaços em áreas urbanas que possibilitassem às crianças construir seus próprios jogos e brincadeiras, em interação com os elementos da natureza. Tal proposta, na linha da Pedagogia Ativa, dava ênfase a experiências em contato com o meio natural e rural e disseminou-se por outros países da Europa, como na Holanda, que nessa mesma década fundou a primeira Fazenda Educacional; e na Alemanha, onde em 1954 foi fundado, na cidade de Mannheim, o primeiro parque ativo, projetado a partir de escombros de casas bombardeadas durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, também foi criado em Berlim o primeiro parque de aventuras e a primeira fazenda para jovens, em Stuttgart.²⁹⁶

Na Inglaterra, posteriormente, surgiu em 1972 a primeira Fazenda Urbana, em Kentish Town, Londres, fundada por um grupo comunitário, cujo objetivo era o de criar um espaço com animais e atividades de jardinagem; a proposta emergiu como solução para a recuperação de espaços abandonados, frequentemente usados como aterros sanitários – expandindo-se por toda a Inglaterra.²⁹⁷ A referida fazenda, desde então, vem ampliando propostas educativas e recreativas, com ações para as escolas, passeios terapêuticos com pessoas deficientes, bem como oportunizando experiências de trabalho para jovens e famílias locais. O objetivo

²⁹⁵ Informações de: 4 H. **Om 4H.** Vår historia. <https://www.4h.se/om-4h/>. Acesso em: 06 dez. 2019.

²⁹⁶ Informações de: BUND DER JUGENDFARMEN & AKTIVSPIELPLÄTZE: Über Uns Geschichte. Disponível em: < <https://www.bdja.org/ueber-uns/geschichte/> >. Acesso em: 07 dez. 2019.

²⁹⁷ Informações de SOCIAL FARMS & GARDENS. **About us:** our history. Disponível em: <<http://www.farmgarden.org.uk/>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

principal é promover a melhoria da saúde e do bem-estar das pessoas através de propostas de trabalho em conexão com a natureza.²⁹⁸

Na França, sob a influência das experiências inglesas, fundou-se, em 1974, a primeira Fazenda Urbana, que se expandiu por todo o território francês. Na década seguinte, em 1985, formou-se o Groupement International des Fermes d'Animations Educatives – GIFAE (Grupo Internacional de Animação e Fazendas Educacionais), que passou a confederar fazendas pedagógicas não apenas na França, mas na Bélgica, Espanha, Portugal e Suíça. O Grupo manteve-se ativo até 2010, quando deixou de existir.²⁹⁹ A expansão das experiências francesas resultou na criação de uma Comissão Interministerial, em 2001, composta pelos Ministérios da Educação Nacional, da Agricultura e Pesca, do Desenvolvimento Territorial e Ambiental, da Juventude e dos Esportes e da Justiça; a partir de reuniões e discussões, a Comissão publicou uma circular definindo as características das propriedades rurais que desenvolveriam experiências educativas, bem como os objetivos e os tipos de públicos. (CAFFARELLI *et al.*, 2010).

Conforme esse documento, as Propriedades Rurais Pedagógicas compreendem estruturas com criação de animais e/ou plantações, em condições de receber crianças e jovens da escola e fora dela – podendo ser subdivididas em dois tipos: propriedades de animação e propriedades agrícolas. As primeiras referem-se às propriedades urbanas³⁰⁰ ou periurbanas, que apresentam pouca ou nenhuma produção agrícola, mas que têm uma diversidade de animais domésticos – são estruturas criadas especificamente para o atendimento educativo das crianças. Já as propriedades agrícolas são aquelas que além de manter a agricultura e pecuária, também desenvolvem experiências educativas, recebendo crianças e jovens de maneira regular. (CAFFARELLI *et al.*, 2010).

²⁹⁸ Informações de: KENTISH TOWN CITY FARM. **About us.** Disponível em: <<http://ktcityfarm.org.uk/about-us/>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

²⁹⁹ Informações de: Groupement International des Fermes d'Animations Educatives – GIFAE. A propos du G.I.F.A.E - historique. Disponível em: <<http://gifae.prairie.be/apropos.htm/>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

³⁰⁰ Quanto às propriedades urbanas, cabe destacar que em 1990 foi criada a Federação Europeia de Fazendas na Cidade (EFCF), como uma forma de governança composta por organizações autônomas e administrada por voluntários. Desde então, a EFCF tem contribuído para a construção de políticas públicas e projetos de fomento e expansão dessas estruturas. Além disso, conduz pesquisas de acadêmicos e profissionais, em vista da melhoria desses espaços e do desenvolvimento de novas propostas, com ênfase nas questões ambientais. Informações retiradas de: EUROPEAN FEDERATION OF CITY FARMS.MISSION: How the EFCF works. Disponível em: <<https://cityfarms.org/>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

Na Espanha, as Propriedades Rurais Pedagógicas surgem no início dos anos 1980, para a promoção da EA.³⁰¹ Como exemplo, destacam-se a Granxa Escuela Huerta La Limpia, distante cerca de 50 km de Madrid e a Granxa Barreiros, localizada em Lugo, na região da Galícia. Criadas ou adaptadas para o desenvolvimento de programas educativos de caráter ambiental, essas instalações foram desenvolvendo-se e expandindo em toda Espanha, sobretudo na década de 2000, atuando por meio da realização de experiências práticas relacionadas à agricultura e pecuária, cujo objetivo é fundamentalmente o de divulgar valores socioculturais do meio rural. Desde então, configuram uma experiência referencial no campo da EA, com projetos seguindo um modelo de gestão sustentável, passando por processo contínuo de avaliação, tanto em relação às questões educativas quanto ecológicas e sociais. (SERANTES, 2005; NAVAS, 2008; SERANTES; BARRACOSA, 2008).

Diante dessa demanda crescente, surgem preocupações em relação às condições sanitárias e higiênicas das Propriedades Rurais Pedagógicas, sobretudo, em relação aos animais que viviam nesses espaços e estavam em contato constante com o público visitante, constituído principalmente de crianças da EI e da Educação Primária. Consciente disso, a Comunidade de Madrid estabeleceu, no ano de 2000, um decreto³⁰² com o intuito de regular as condições sanitárias das Propriedades Rurais Pedagógicas, existentes na comunidade madrilenha. A normativa regulatória traz uma abordagem marcadamente sanitária, na qual os requisitos de saúde animal apresentam-se rigorosos no que diz respeito às doenças zoonóticas. Foram introduzidos, concomitantemente, novos aspectos³⁰³ relacionados

³⁰¹ De acordo com Serantes (2005), as Propriedades Rurais Pedagógicas constituem um equipamento da EA (EqEA), termo utilizado para definir as instalações criadas para a promoção e divulgação da EA. Além das Propriedades Rurais Pedagógicas, a autora destaca os Centros de Visitantes, cujo objetivo é oferecer materiais expositivos, divulgando e informando grupos de visitantes; as aulas na natureza, como estratégias de aprendizagem prática em conexão com o ambiente natural; e Museus e Zoológicos. De acordo com a autora, os EqEA compreendem, portanto, iniciativas diversificadas de educação não formal, que contam com instalações fixas ou móveis, orientadas por objetivos variados, voltados à EA.

³⁰² Decreto nº 162, de 3 de outubro de 2002, que regula as condições sanitárias das Propriedades Rurais Pedagógicas da Comunidade de Madrid. Disponível em: <www.madrid.org>. Acesso em: 29 dez. 2019.

³⁰³ Experiências formativas para elaboração de alimentos; a orientação para condutas básicas de higiene, como lavar as mãos com água e sabão após o contato com os animais ou atividades na ordenha ou na horta; o cuidado com os espaços onde são cultivadas verduras e frutas, os quais devem estar cercados, para impedir o acesso de animais como gatos e cachorros – atividades também destacadas pelo referido Decreto nº 162/2002. Disponível em <www.madrid.org>. Acesso em: 29 dez. 2019.

à Educação em Saúde, considerando-se que a permanência na Propriedade Rural Pedagógica compreende um momento estratégico para a criança adquirir hábitos essenciais de saúde, na relação com os animais.

Ainda no contexto europeu, destaca-se a experiência norueguesa. Nesse país, no ano de 1995, um grupo de professores e estudantes da Universidade Norueguesa de Ciências da Vida (UMB), interessados em fomentar ações socioambientais que estimulasse a participação ativa das crianças no seu entorno, desenvolveu um projeto, denominado *Living School* (Escola Viva), que abrangia, inicialmente, um conjunto de oito escolas e oito propriedades rurais. O principal objetivo era a criação de espaços pedagógicos que possibilitassem aos estudantes experiências contínuas de conexão aos ambientes naturais, a partir de um trabalho cooperativo. Nesses termos, para dar concretude ao Projeto, foram realizadas conferências com todos os participantes (professores e acadêmicos da UMB, donos das propriedades rurais pedagógicas selecionadas e professores das escolas); e publicação de um boletim informativo e troca de experiências. Cada escola passou a usar o seu entorno como uma extensão da sala de aula, desenvolvendo atividades de jardinagem e horticultura. Por sua vez, cada propriedade rural propôs seu próprio roteiro de experiências educativas, levando em conta as necessidades das escolas parceiras, bem como suas próprias possibilidades, em termos de recursos. A ênfase foi colocada na participação ativa das crianças ao longo do ano letivo, com o intuito de permitir uma relação de proximidade e pertencimento a esses ambientes. (JOLLY *et al.*, 2004).

A iniciativa chamou a atenção do governo norueguês na época – especialmente dos Ministérios da Agricultura e da Educação e Pesquisa – que concedeu o valor equivalente a um milhão de euros para o desenvolvimento e expansão do Projeto. Nesse período, os sistemas educativos estavam em processo de reformulação do currículo escolar e a ideia do *Living School* de promover atividades educativas fora da sala de aula e em conexão com o ambiente natural e rural, convergiu com as novas propostas curriculares. Para viabilizar a inserção dessas atividades no currículo regular, foram realizadas formações contínuas dos professores das oito escolas, no sentido de estimular um contato permanente com as propriedades envolvidas. Por sua vez, os donos das

propriedades³⁰⁴ recebiam consultorias e participavam de cursos de capacitação, que enfatizavam a própria experiência de trabalho dos envolvidos e os objetivos relacionados às tarefas diárias nas propriedades – a ideia era valorizar as experiências e ideias de cada participante, no sentido de aprimorá-las para colocá-las em prática. (JOLLY *et al.*, 2004).

O Projeto foi até o ano 2000, obtendo resultados promissores para os agricultores e escolas. Com efeito, as propriedades rurais foram destacadas como importantes para o ensino e aprendizagem das crianças, bem como fonte de identidade para uma população urbana cada vez mais distante da produção primária – agricultura e pecuária. A partir dessas experiências vividas nas propriedades, as crianças foram gradativamente desenvolvendo um sentimento de pertencimento ao ambiente natural e rural; para os agricultores; tal Projeto possibilitou o aumento da renda e a valorização da sua cultura e do seu trabalho no campo. (JOLLY *et al.*, 2004). Em decorrência do sucesso desse Projeto, novas propostas emergiram no cenário norueguês, ampliando o leque de possibilidades e potencialidades relacionadas às Propriedades Rurais Pedagógicas, a exemplo do projeto *Green Care* (Cuidado com o Verde), que compreende um conjunto de serviços nas propriedades rurais, voltados à promoção da saúde e cuidado social, contemplando um público diversificado, que vai desde creches e projetos escolares até grupos de alunos com necessidades especiais, pacientes psiquiátricos e idosos com problemas de insanidade. O objetivo principal consiste em possibilitar experiências práticas aos participantes, em um ambiente natural – com animais, jardim, horta e floresta. (HAUGAN *et al.*, 2006).

Enquanto iniciativa de caráter governamental, em âmbito nacional, o Programa conta, desde sua criação, com apoio de vários ministérios, sob coordenação do Ministério da Agricultura (o comitê também possui representantes dos ministérios da Educação e Pesquisa; Assuntos Sociais; Saúde e Desenvolvimento Regional). Em âmbito regional, cabe aos municípios prestar assistência às propriedades que atuam nesses serviços. Além de

³⁰⁴ De acordo com Jolly *et al.*, (2004), os agricultores participantes do referido Projeto criavam, predominantemente, vacas leiteiras, embora alguns também tivessem produção de suínos e ovinos. O tamanho médio dessas propriedades era de 15 hectares e a idade média dos agricultores era de 43 anos de idade.

receberem consultorias e apoio no desenvolvimento de ferramentas para a garantia da qualidade dos serviços oferecidos, os proprietários também recebem subsídios por parte dos governos locais. Por conseguinte, as iniciativas desenvolvidas nesse Projeto levam em conta as necessidades do público participante, de acordo com os recursos e potenciais de cada propriedade rural; um estudo dos anos de 2003-2004, pelo Centro de Investigação Rural da Noruega, identificou a existência de cerca de 600 propriedades rurais que ofereciam tais serviços. Com o intuito de avaliar e contribuir para a melhoria desses serviços, a Universidade Agrícola da Noruega desenvolve pesquisas voltadas à análise das experiências nesses espaços, envolvendo, por exemplo, animais e pessoas com transtornos mentais. Além disso, também oferece cursos superiores sobre Cuidado Verde, em nível de Bacharelado, de formação continuada e cursos para agricultores e pessoal da saúde. (HAUGAN *et al.*, 2006).

A repercussão das experiências mundiais envolvendo as propriedades rurais educativas, despertou o interesse de outros países, como a Itália, onde em 1997 foi organizado o primeiro grupo permanente de Propriedades Rurais Pedagógicas e, em 1998, fundado o projeto “Fazendas Abertas e Fazendas Educacionais”, na Região de Emilia-Romagna, em colaboração com as nove Províncias italianas; ambas iniciativas sob a coordenação da Alimos.³⁰⁵ No ano 2000, a Alimos, via o projeto “Propriedades da Cidade - Rede de Propriedades Rurais Pedagógicas Orgânicas para a educação ambiental e consumo consciente”³⁰⁶, realizou o primeiro censo nacional de Propriedades Rurais Pedagógicas e o Mapa de Propriedades Rurais italianas.

Segundo Napoli (2006), foram identificadas 273 quintas pedagógicas, nesse ano, com destaque para a região de Emilia-Romagna, que na época já contava com 115 propriedades rurais envolvidas com experiências de caráter

³⁰⁵ Trata-se de uma empresa de frutas e vegetais, sem fins lucrativos, que teve início em 1967, cujo objetivo era desenvolver atividades de pesquisa e experimentação e contribuir para a inovação do setor agrícola. Em 1990 tornou-se o Observatório Agroambiental, criado por iniciativa da Centrale, Província di Forlì-Cesena, Município de Forlì e Município de Cesena. O propósito era fornecer informações e apoio ao desenvolvimento de uma agricultura sustentável. Em 2009, o Observatório muda de nome, para Alimos – Alimenta la Salute –, abrangendo desde projetos de educação alimentar e sustentabilidade até a realização de cursos e consultorias para as Propriedades Rurais Pedagógicas e pesquisas. Informações de ALIMOS - Alimenta la Salute - innovazione nel settore: chi siamo – um po' di storia. Disponível em: <<https://www.alimos.it/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

³⁰⁶ Informações de FATTORIE DIDATTICHE. Cosa sono: Origine e diffusione. 2017. Disponível em: <<https://www.fattoriedidattiche.net/>>. Acesso em: 29 nov. 2019.

pedagógico. Os objetivos dos projetos desenvolvidos nesta região visavam, sobretudo, a reforçar a identidade local e promover a valorização de produtos alimentícios típicos e a exploração agrícola, favorecendo uma conscientização social sobre os espaços rurais. Nesse enfoque, os projetos deveriam ser trabalhados nas escolas mediante a recuperação do valor cultural e ambiental da terra, bem como ampliação do conhecimento das crianças na interação com plantas e animais e com o trabalho dos agricultores. (NAPOLI, 2006).

A expansão dessa atividade pedagógica, no cenário italiano, desencadeou a elaboração de importantes documentos voltados a sua regulamentação e legitimação, a exemplo do acordo de 2001, firmado em Roma entre a Confederação Italiana dos Agricultores (CIA) e o Ministério da Educação da Itália. Tal Acordo visava ao desenvolvimento de um projeto denominado “Escolas na propriedade rural”, cujo objetivo era familiarizar as crianças e jovens com o mundo agrícola, contribuindo para o conhecimento de sua história, tradições culturais e múltiplas funções. (FRANCO; SENNI, 2005).

Nessa linha, o Acordo trouxe propostas de cursos formativos para os agricultores, com preparação de materiais didáticos e sugestão de uma carta de qualidade das práticas nas propriedades rurais pedagógicas, com o intuito de estabelecer parâmetros. Cada região deveria estabelecer a sua própria carta, pautada em critérios que levem em conta as suas especificidades e necessidades. Destarte, embora apresentem diferenças, essas cartas contemplam regulamentos e normas semelhantes, em relação a aspectos de segurança, higiene, condições estruturais e de produção da propriedade, à formação de competências dos agricultores enquanto empreendedores, bem como quanto a recepção e proposta didática e, ainda, a organização e logística de ações. (FRANCO; SENNI, 2005).³⁰⁷

Como exemplo, cita-se Emilia-Romagna, considerada uma das regiões com maior número de Propriedades Rurais Pedagógicas credenciadas e que, no

³⁰⁷ De acordo com a Alimos, até 2019, cerca de 2.650 Propriedades Rurais Pedagógicas foram credenciadas nas vinte regiões italianas: Abruzzo; Basilicata; Calabria; Campania; Emilia-Romagna; Friuli-Venezia Giulia; Lazio; Liguria; Lombardia; Marche; Molise; Piedmont; Puglia; Sardenha; Sicília; Toscana; Trentino-Alto Ádige; Umbria; Valle d'Aosta; Veneto. Disponível em: <<https://www.alimos.it/>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ano de 2009, sancionou a Lei Regional nº 4, de 31 de março³⁰⁸, que regulamentou a existência dessas estruturas em suas nove províncias³⁰⁹ e estabeleceu os requisitos da infraestrutura dos espaços, bem como da proposta pedagógica e formação dos proprietários interessados em atuar nesse ramo de atividades.

Outra experiência semelhante, com Propriedades Rurais Pedagógicas, iniciou-se em 2008 na Finlândia, com o nome *School Goes to the Farm* (A Escola vai para Fazenda), cujo objetivo consistia em promover a educação para o desenvolvimento sustentável, por meio da interação entre escola local e comunidade, valorizando áreas rurais e de agricultura. O projeto-piloto envolveu grupos de crianças com 10 a 13 anos e professores de nove escolas e, igualmente, nove propriedades rurais. As experiências, desenvolvidas em consonância com o currículo das escolas, visavam a proporcionar às crianças participação ativa em um ambiente de aprendizagem diferenciado e real. Nesses termos, a ênfase da cooperação entre as escolas e as Propriedades Rurais deveria estar centrada na valorização e melhoria da comunidade local, favorecendo a participação dos educandos, com vistas à compreensão acerca dos aspectos ecológicos, econômicos e socioculturais de sustentabilidade. (RISKU-NORJA; KORPELA, 2009).

Para além da Europa, as experiências com as Propriedades Rurais Pedagógicas também estão presentes no Japão que, desde 2000, desenvolve programa pedagógico iniciado com um grupo de oito propriedades leiteiras, desenvolvendo ações educativas com crianças e jovens de escolas locais. Os roteiros propostos contemplam visitas à ordenha, passeios a cavalo, contato com os bovinos e participação em oficinas de fabricação de manteiga, queijo e sorvete. Os resultados positivos do programa atraíram novos participantes, que também passaram a desenvolver, no âmbito de suas propriedades leiteiras, atividades para escolares. Nesses termos, em 2003 já havia 167 propriedades rurais pedagógicas, correspondendo a 0,5% dos empreendimentos leiteiros no país. A inserção do projeto exigia dos interessados a participação em um

³⁰⁸ Disponível em: <http://edilizia.comune.parma.it/fileUpload/Cms/files/fKBm16Pdc8_74.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

³⁰⁹ A região de Emilia-Romagna é composta pelas províncias de Bologna, Ferrara, Forlì-Cesena, Modena, Parma, Piacenza, Ravenna, Reggio Emilia e Rimini.

seminário de formação acerca de como atuar nesse ramo de atividades, levando em conta que o público-alvo é, na sua grande maioria, grupos de estudantes. Além desse aspecto, os proprietários deveriam adequar as instalações para oferecer um atendimento de qualidade aos visitantes, dispondo de *kits* médicos de emergência, seguindo normas de segurança e higiene e possuir seguro contra danos pessoais ou materiais. (OHE, 2007; 2009).

No cenário brasileiro, as primeiras experiências envolvendo as Propriedades Rurais Pedagógicas surgiram na década de 1990, a exemplo da Fazenda Quinta da Estância Grande localizada no Município de Viamão, RS, distante 28 km de Porto Alegre – foco do meu estudo, em nível de Especialização, no ano de 2007. Desde sua criação em 1992, a propriedade, que possui uma estrutura física bastante diversificada³¹⁰, têm-se destacado como um espaço educativo de referência, atuando em projetos de EA pautados na experiência prática e no contato direto com os elementos da natureza. (KLEIN, 2007; KLEIN; TROIAN; SOUZA, 2011). Ainda, em estudo sobre o turismo rural pedagógico e a função educativa das propriedades rurais, conduzi, em nível de Mestrado (KLEIN, 2012), estudo em duas propriedades, cuja atuação pedagógica vinha desde meados dos anos de 1990, a saber, Sítio do Mato³¹¹, em Porto Alegre, RS e a Propriedade de Ango Kersten³¹², no município de Joinville – SC. As experiências educativas, nessas propriedades, compreendiam iniciativas de caráter individual, sem o apoio e participação dos setores públicos.

Contudo, desde 2000, a estruturação e o desenvolvimento de projetos de turismo rural, de base comunitária começaram a se expandir, a exemplo do Roteiro

³¹⁰ A Fazenda Quinta da Estância Grande, com 42000m², possui área significativa de espaços educativos, tais como, estábulo, ordenha de vacas leiteiras, horta orgânica, minhocário, estufas agrícolas, ranário (criação de rãs), pracinhas de brinquedos, pomar, viveiro de aves exóticas, pavilhões dos répteis, matas com trilhas, campo de futebol na lama etc. A mais, existem um Centro de Tratamento Biológico de Água Servida (esgoto) e um Criatório Conservacionista, onde são criados e recuperados animais e aves silvestres, apreendidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). (KLEIN, 2007).

³¹¹ O Sítio do Mato, de 1994, volta-se exclusivamente ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e recreativas para grupos de educandos provenientes de escolas públicas e privadas da região metropolitana de Porto Alegre. A pequena propriedade, com cerca de 1 hectare, desenvolve atividades em nível de amostragem, quanto ao cultivo de frutas e hortaliças. Além dos espaços com animais (coelhos, galinhas, cabras, tartarugas), a propriedade possui uma trilha em mata nativa e um espaço com campo de futebol e parque infantil). (KLEIN, 2012).

³¹² A propriedade de Ango Kersten iniciou atividades com os grupos de escolares em 1995. No começo, a demanda era pouca, com uma média de duas a três turmas por mês. A partir de 1997, com a inclusão de novas atividades, como passeio de trator pela propriedade e visita ao museu rural, criado pelo proprietário, esses números cresceram de maneira significativa, tornando-se uma das principais referências de turismo rural pedagógico de SC. (KLEIN, 2012).

Caminhos Rurais de Porto Alegre, lançado oficialmente em 2005 e do Projeto Viva Ciranda, de Joinville, criado em 2010 – o que favoreceu o surgimento de novas propostas com Propriedades Rurais Pedagógicas. Em termos gerais, o objetivo desses projetos era o de promover, a partir do turismo rural, a dinamização das comunidades rurais. Nesse rumo, a ideia de receber grupos de escolares para interagirem com as atividades produtivas e recursos das propriedades, emergiu como uma alternativa econômica para complementar a renda das famílias empreendedoras, possibilitando, ao mesmo tempo, a preservação dos espaços naturais, a conservação da paisagem, a valorização de costumes e tradições e a integração social. A partir daí, as Propriedades Rurais Pedagógicas, por meio da prática do turismo rural pedagógico³¹³, foram ganhando visibilidade e incentivos por parte do poder público, emergindo como laboratórios de aprendizagem ao ar livre, que possibilitam conhecimentos socioambientais (KLEIN, 2012), numa perspectiva de sustentabilidade.

A contextualização sócio-histórica das Propriedades Rurais Pedagógicas evidencia que surgiram há mais de um século, expandindo-se gradativamente por vários países do mundo. Nessa linha, desde o início havia preocupação com um trabalho sociopedagógico, envolvendo aspectos da relação entre ser humano e natureza. Ao longo de décadas, as experiências foram ampliadas com novos objetivos e novas experiências educativas, com reforço do seu papel no âmbito da EA.

Nesse contexto, foram-se construindo dois modelos de propriedades com caráter educativo: as propriedades urbanas e as propriedades rurais pedagógicas. Com relação a estas últimas, põe-se o objeto de estudo desta Tese.

Atualmente, as experiências envolvendo as Propriedades Rurais Pedagógicas têm ganhado cada vez mais visibilidade no campo da pesquisa, sobretudo, por suas potencialidades quando pensadas sob a perspectiva da sustentabilidade socioambiental. Enquanto espaços educativos, essas

³¹³ O turismo rural pedagógico desponta tanto como estratégia socioeducativa que contribui no processo educativo, no sentido de possibilitar aos educandos aprendizagens diferenciadas e experiências diversas no contato com o ambiente natural e rural quanto alternativa socioeconômica, na medida em que possibilita aos agricultores uma renda complementar e valorização de seus conhecimentos e saberes. (KLEIN, 2012).

propriedades representam verdadeiros laboratórios de aprendizagem ao ar livre e que possibilitam uma gama de experiências em conexão com a natureza, desde a mais tenra idade das crianças. Assim, a próxima seção visa a destacar a importância das Propriedades Rurais Pedagógicas para a EA na EI.

4.2 AS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As Propriedades Rurais Pedagógicas destacam-se como um espaço educacional não formal diferenciado, voltado a atender grupos de estudantes de diversas faixas etárias, dando-lhes a possibilidade de apreenderem situações socioambientais reais, como os ciclos de vida animal e vegetal, as atividades de produção e consumo, sustentáveis ou não etc. Tais propriedades, a partir de suas propostas educativas, desenvolvem um trabalho em conexão com a natureza e a cultura rural, por meio de práticas interativas, nas quais os agricultores contam suas histórias e a natureza é focada em suas dinâmicas. (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018).

Enquanto “[...] unidade de organização social, econômica, territorial e temporal representativa do meio rural [...]”³¹⁴ (FERRER, 2003, p. 41, tradução nossa), a propriedade rural pedagógica emerge como ambiente interdependente nas relações entre cidade e campo, em termos de produtor e consumidor e as características socioculturais da população rural e urbana; por isso, constitui um espaço educacional de valorização do patrimônio sócio-cultural do meio rural quanto à produção de alimentos e às práticas costumeiras, assim como em relação ao meio natural. (GURRIERI, 2008). Face a esse contexto, as Propriedades Rurais Pedagógicas podem contribuir, portanto, para a conscientização dos educandos sobre a importância das áreas rurais na conexão com as urbanas, envolvendo bens históricos, arqueológicos e culturais dos lugares, em vista do desenvolvimento local mediante parcerias entre atores locais e regionais, com incentivo a desejáveis melhorias nas áreas econômica, social, cultural, política e ambiental, sob o foco da sustentabilidade.

³¹⁴ “[...] unidad de organización social, económica, territorial y temporal representativa del medio rural [...]” (FERRER, 2003, p. 41).

(CAFFARELLI *et al.*, 2010).

O elemento-chave das Propriedades Rurais Pedagógicas é, com efeito, a sua função educativo-ambiental – que vem sendo ressaltada por diferentes autores dessa temática, a exemplo de D' Agostino (2008). Para este autor, crianças e jovens distanciam-se cada vez mais do mundo rural e natural – o que tem resultado em um desconhecimento crescente acerca da origem dos alimentos, por exemplo. Tal constatação tem como suporte resultados de uma pesquisa no início do ano 2000, pelo Conselho Europeu dos Jovens Agricultores, com 2.400 crianças com idade entre 9 e 10 anos. Conforme averiguado, 50% dos entrevistados não sabiam de onde vinha o açúcar; 75% ignoravam a origem do algodão; somente 40% vinculavam o pão ao trigo, à farinha; e para 75%, o trabalho do agricultor mostrava-se pouco atraente, considerado sujo e árduo, ainda a mais que muitas dessas crianças nunca haviam estado em uma propriedade rural. (NASOLINI, 2005).

Nesse contexto, as Propriedades Rurais Pedagógicas surgem como uma das poucas oportunidades que as gerações mais jovens têm para aprender e vivenciar, na prática, o mundo rural – por meio de temas como o ciclo das estações e da vida agrícola, o trabalho rural, a origem e as transformações dos produtos naturais que são consumidos diariamente e, ainda, a sustentabilidade socioambiental e os impactos ao meio ambiente pelas intervenções humanas. Por conseguinte, as vivências propiciadas por esses espaços – num convívio harmonioso com o meio ambiente, como experiência direta e real – favorecem o desenvolvimento de novos hábitos alimentares (menor quantidade e mais qualidade, em vista da saúde e segurança alimentar etc.) e um entendimento acerca da riqueza ambiental e cultural dos lugares específicos dessas Propriedades. (D'AGOSTINO, 2008).

As Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto espaços estratégicos, contribuem para a formação e desenvolvimento das crianças em termos de valores quanto ao meio rural, a partir de observação participativa das práticas agrícolas, pecuárias e artesanais, como incentivo à apreensão e aprendizagem na relação dos seres humanos com a natureza, num processo de aproximação global e sistêmica à realidade, sob as bases da interdisciplinaridade. (CAMPOS, 2010). Trata-se, pois de:

[...] um conceito inovador, onde se recria um espaço pedagógico diferente, que se enquadra na natureza, sem prejudicar o seu equilíbrio, num cenário típico que privilegia o contacto real com os usos, costumes e tradições da vida rural, incentivando o convívio e a partilha de experiências e saberes intergeracionais. (CAMPOS, 2010, p. 31).

Com efeito, os agricultores que desenvolvem experiências educativas nas suas propriedades, desempenham o papel de “educadores” socioambientais não formais, numa abrangência de temas de acordo com cada propriedade – considerando diferentes aspectos, que podem ser trabalhados pelos docentes, antes, durante e depois das visitas a esses espaços. Segundo Jolly e Krogh (2010), os temas, de um modo geral, estão relacionados ao meio natural, como tipos de solo, reciclagem e compostagem, plantio e crescimento de plantas, bem-estar animal, processamento dos alimentos, assim como a qualidade dos produtos das propriedades; e seu papel de produção de alimentos para as populações locais e regionais, segundo as urgências de sustentabilidade socioambiental nos dias de hoje. Ainda, segundo Klein (2012), destaca m-se temas como a produção agroecológica e seus benefícios e os impactos socioambientais decorrentes da agricultura convencional.

Sob tal enfoque, as Propriedades Rurais Pedagógicas favorecem, de maneira direta, o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades, abrangendo valores e possibilidades educacionais de apoio aos currículos escolares, especialmente na relação com a EA (BERTACCI, 2005), na linha da cidadania socioambiental.

Em termos das questões focadas, as principais contribuições das Propriedades Rurais Pedagógicas, no âmbito desta Tese, estão relacionadas à EA na sua conexão com a EI. Com o intuito de se destacar a importância desses espaços na formação socioambiental cidadã das crianças, as Propriedades Rurais Pedagógicas serão enfocadas sob três perspectivas sociopedagógicas interrelacionadas: a) ênfase na **Pedagogia da Práxis**; b) **experiências na e com a natureza**; e c) **espaços educativos potencializadores de valores socioambientais**. Tais perspectivas sociopedagógicas corroboram o desenvolvimento da EA na EI, conforme posto no capítulo anterior, especialmente na relação com os campos de experiências focados pela BNCC

(BRASIL, 2017a), na relação com o outro (pares e seres não humanos); com as experiências sensoriais e corporais; o contato com outras formas de linguagem, de cultura etc.

A discussão, a seguir, tem como base em literatura pertinente sobre estudos teóricos relativos às Propriedades Rurais Pedagógicas, complementados por quatro entrevistas com proprietários atuantes nesse ramo, na região da Galícia, Espanha; estas entrevistas foram conduzidas durante o período do Doutorado-Sanduíche.³¹⁵

a) Ênfase na Pedagogia da Práxis

As experiências educativas em Propriedades Rurais Pedagógicas abrangem um conjunto diversificado de experiências práticas, vivenciadas no meio rural, em contato com animais, plantas, a terra e outros elementos naturais e culturais (como objetos antigos, maquinários, vestimentas, alimentos etc.). Tal proposta parte do **aprender-fazendo** (FRANCO; SENNI, 2005; NASOLINI, 2005; GURRIERI, 2008; CAMPOS, 2010; KLEIN, 2012), em conexão com a realidade ambiente e na relação do agir e pensar, segundo a **Pedagogia da Práxis**, ou seja, na unidade de **ação-reflexão-ação**. (FREIRE, 1981; 1987). A Pedagogia da Práxis tem por principal objetivo possibilitar aos educandos a pensar a

³¹⁵ Durante esse período, nos meses de abril a setembro de 2019, na Universidade de Santiago de Compostela (USC), Espanha, junto ao Grupo de investigación: Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA), foram realizadas visitas a quatro Propriedades Rurais Pedagógicas (Granjas escuelas), localizadas na Galícia. Além da observação da estrutura desses espaços, utilizou-se como procedimento metodológico uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE 1), contendo 10 perguntas abertas, em parceria com o professor Dr. Germán Vargas Callejas, como coorientador nesse período. Para as entrevistas, utilizou-se carta de apresentação, do coorientador, solicitando licença para a realização da pesquisa e a gravação dos diálogos, que foram depois transcritos. Tais transcrições serão anexadas, como apêndice, na versão final da Tese. Para cada visita e entrevista, houve contato, via e-mail ou telefone, com cerca de 10 Propriedades Rurais Pedagógicas. O critério de seleção levou em conta aquelas que responderam e demonstraram interesse em participar. Inicialmente foram previstas 6 visitas, mas duas propriedades desmarcaram, por estarem com muitos grupos para atender. Além das visitas a essas 4 propriedades, realizou-se uma visita a três Propriedades Rurais Pedagógicas (Fattorie Didattiche) na Emilia Romagna (Itália) – região considerada como referência internacional desse tipo de atividade pedagógica. O contato com estas propriedades também aconteceu através de e-mail e levou em conta o interesse e disponibilidade das mesmas em receber a pesquisadora no período de 4 a 7 de setembro de 2019. Nestas visitas, houve conversas informais com proprietários ou responsáveis pelas atividades com as crianças, além de se conhecer *in loco* o roteiro proposto para os grupos escolares. Tais diálogos foram também registrados e serão usados nesse subcapítulo como paráfrases, em complemento às entrevistas na Espanha – as quais são referência prática acerca das Propriedades Rurais Pedagógicas.

realidade e nela atuarem, transformando-se em sujeitos históricos conscientes de seu “estar no mundo”, pelas suas atitudes e ações. (FREIRE, 1981; 1987).

A práxis educativa, pois, é um processo de ação-reflexão-ação mediador da transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, permeada pela consciência-mundo do sujeito – condição-chave para a cidadania socioambiental, no contexto histórico-social: “É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.” (FREITAS, 2008, p. 99). Sob essa perspectiva, são enfocadas possibilidades de os educadores planejarem e desenvolverem práticas pedagógico-didáticas de EA na EI, mediante experiências educativas com vistas à qualificação dos ambientes de vida – a partir de reflexões e ações práticas com as crianças sobre os problemas da realidade local-global, com base em conhecimentos científicos e valorização dos saberes e fazeres dos proprietários rurais.

Nesse sentido, cada propriedade rural, segundo suas condições peculiares, oferece um ambiente profícuo de ensino e de aprendizagem, no qual as crianças vivenciam experiências sensoriais, corporais e investigativo-exploratórias quanto ao meio natural (ciclos de natureza animal e vegetal; estações do ano na produção agrícola etc.) e sociocultural (sistemas produtivos agrícolas e pecuários, preservação e conservação ambiental etc.). (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018). Nesse processo, mediado pela **experiência** e pelo diálogo (com pares, professoras e agricultores), as crianças deixam de ser meros espectadores e se tornam sujeitos ativos de sua aprendizagem, “[...] se fazendo investigadores críticos juntamente com seus educadores [...]” (DICKMANN; DICKMANN, 2016, p. 90). Conforme estes autores “[...] o conhecimento é produzido intersubjetivamente [...], no diálogo crítico com o contexto como mediador [...]”³¹⁶, nas suas múltiplas relações com a realidade e a sua possível transformação – ou seja, o diálogo é um encontro de sujeitos que se solidarizam no refletir e no agir “[...] endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” (FREIRE, 1987, p. 79).

³¹⁶ Ibidem, p. 140.

Tal processo dialogal reitera a problematização³¹⁷ das questões ou temas sobre meio ambiente, entre educadores e educandos, possibilitando-lhes desenvolverem uma consciência crítica (FREIRE, 1987) – dentro do seu nível de compreensão. Assim, na medida em que os educadores desenvolverem um diálogo problematizador com as crianças, por referência as experiências vivenciadas nas propriedades rurais, elas terão condições de aprender o mundo local-global, com potencialidade interventiva sobre a realidade de vida – e nesse sentido, de ir, pouco a pouco, formando-se como sujeitos críticos e politizados.

Com efeito, o planejamento de uma proposta de EA na EI, no âmbito de uma propriedade rural pedagógica, deve abranger experiências variadas na relação com os roteiros pedagógicos desses espaços, como: percorrer trilhas em meio à mata nativa; irrigar as plantas da horta ou do jardim; tomar água de uma fonte e observar de perto a nascente de um rio; participar do plantio de hortaliças ou da colheita de frutas da época; confeccionar biscoitos em uma oficina de alimentação saudável; passear de carreta puxada por trator agrícola em caminhos circundados por compor paisagens tipicamente rurais; alimentar, segurar ou tocar em animais, como coelhos, galinhas, perus, ovelhas, cabritos, patos, porcos, cavalos; visitar um museu rural e observar objetos de uso antigo. (KLEIN; SOUZA; TROIAN, 2014). Tais práticas, típicas dos ambientes rurais, possibilitam um trabalho de EA a partir de vivências experienciais, por meio de um processo de imersão-emersão³¹⁸ na realidade ambiente, o qual favorece a conscientização sobre o “estar no mundo” e “agir sobre o mundo”, na linha da **Pedagogia da Práxis**, segundo Freire. (1981; 1987).

Assim, enquanto observam e fazem coisas novas e não corriqueiras, as

³¹⁷ A atitude de problematizar compreende uma ação intencional dos sujeitos, posicionando-se diante dos objetos e dos acontecimentos da realidade-mundo (MÜHL, 2008). Nessa linha, a problematização requer “[...] uma análise crítica sobre a realidade problema [...]” (FREIRE, 1987, p. 97), implicando aprender a perguntar – uma vez que a origem de todo conhecimento está no ato de perguntar. Destarte “[...] a existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar [...]” (FREIRE; FAUDEZ, 1985, p. 84). Portanto, problematizar é ato de conhecimento e de realização humana e, por isso, intrínseco à práxis pedagógica.

³¹⁸ Segundo Dickmann e Dickmann (2016, p. 106), dentro da perspectiva freireana, “[...] a imersão do ser humano na realidade é o momento para conhecer o mundo e a emersão é quando ele se distancia para compreender o mundo a partir de uma reflexão do que acontece nele. E o terceiro momento é quando o ser humano se encontra insertado, quando consegue conciliar as duas dimensões, passando a enxergar o mundo em sua integralidade, e ao mesmo tempo, consegue fazer uma análise crítica e consciente desse mesmo mundo.”

crianças familiarizam-se com o ambiente rural e com o trabalho do agricultor, apreendem possíveis situações de vida, bem como aprendem a interagir e agir coletivamente. (JOLLY *et al.* 2004). Nessas circunstâncias incentivadoras e motivadoras, as crianças vão construindo relações com os conhecimentos que já possuem, pela mediação da curiosidade e do interesse de saber e descobrir mais, estabelecendo vínculos com a realidade concreta na construção da consciência-mundo do sujeito. (FREIRE, 1981; 1987).

Segundo Ballantyne e Packer (2009), os aprendizados decorrentes de experiências tornam-se particularmente importantes para se refletir sobre questões relacionadas tanto a problemáticas socioambientais, quanto a atitudes e ações no meio ambiente, pelos educandos. Sob essa orientação e com base na Práxis Pedagógica problematizadora (FREIRE, 1981; 1987), os educandos – mediados por questões-problemas que incitam a sua curiosidade – terão condições de se envolver em ações socioambientalmente sustentáveis, orientados pelos princípios axiológicos de participação e cooperação, em perspectiva de expansão reflexiva no empoderamento da autonomia cidadã. A esse respeito, Almeida e Streck (2008) ressaltam que a pergunta emergente da curiosidade em meio a um ambiente de criatividade e liberdade, é essencial ao processo educativo – não como objeto de resposta docente, mas enquanto codificadora da realidade em termos de se “[...] viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante [...]”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 84).

Na linha dessas questões, os ambientes das propriedades rurais são potencializadores de aprendizagens nas concretudes da realidade cotidiana, à medida que possibilitam conhecimentos que, dentro da sala de aula seriam abstratos e distantes do mundo real, por exemplo, a origem dos alimentos. Cabe citar uma pesquisa³¹⁹ apresentada por Kos e Jerman (2012), com um grupo de 32 crianças de 4 anos de idade, que participaram de uma experiência prática em uma propriedade rural pedagógica, na Eslovênia. Os resultados apontaram uma melhora

³¹⁹ Para verificar o nível de compreensão das crianças, os autores utilizaram como procedimento metodológico duas entrevistas semiestruturadas: uma antes e outra depois das experiências numa propriedade rural pedagógica. Para dar credibilidade ao experimento, os autores utilizaram os mesmos procedimentos com outro grupo de crianças, que não realizou as atividades – foram realizadas várias visitas a esse espaço, com diferentes atividades (observar; participar do plantio de feijões e colheita de frutas, bem como da ordenha e da coleta dos ovos); nesse período, as crianças também realizavam atividades na horta da escola, com o intuito de complementar as vivências na propriedade rural pedagógica. (KOS; JERMAN, 2012).

significativa acerca do conhecimento sobre a origem dos alimentos. Antes de sua experiência na propriedade, muitas crianças não tinham noção de onde vinha o leite (62%), os ovos (47%), o suco (78%) e o feijão (84%). Após vivenciarem as diferentes experiências, nesse espaço, constatou-se, a partir de uma entrevista semiestruturada, um salto qualitativo da compreensão, pelas crianças, a respeito da origem dos alimentos (acima citados), uma vez que a maioria delas foi capaz de identificar de onde vinham esses alimentos.

As Propriedades Rurais Pedagógicas, portanto, evidenciam-se como espaços de aprendizagens multifacetadas, permitindo às crianças apreenderem, dentro do seu nível de entendimento, determinado tema, de maneira contextualizada e interativa – no seu ambiente original, incluindo atores e experiências reais. (SMEDS; KURPPA; EILA. 2015). Como exemplo considere-se a produção de um queijo, que pode ser feito na escola; contudo, a experiência numa propriedade rural pedagógica é diferente, mais intensa, permitindo apreciar *in loco* a dinâmica complexa da produção do queijo. Assim, não se trata apenas de produzi-lo, mas de se compreender de onde vem o leite, como vivem as vacas que o produzem, a relação desses animais com os proprietários etc. (BERTOLINO; PERAZZONE, 2015).

Da mesma maneira, ao desenvolver um projeto sobre abelhas, na EI, para que as crianças possam conhecer não só suas características, mas, sobretudo, a sua importância para o equilíbrio dos ecossistemas e da vida humana, além das atividades realizadas em sala de aula, é fundamental que elas vivenciem experiências práticas, tendo contato com esses insetos. A esse respeito, Klein (2012) aponta o exemplo do Apiário Pfau, uma propriedade rural localizada no município de Joinville (SC), que tem como principal atividade econômica a apicultura.

Ao visitarem essa propriedade, as crianças foram recepcionadas pela proprietária, uma senhora que aprendeu com o pai a arte de lidar com as abelhas. Mediante quadros ilustrativos, com figuras da anatomia de uma abelha e da estrutura organizativa de uma colmeia (composta pela abelha rainha, as operárias e o zangão), a proprietária explicou como as abelhas vivem, onde vivem e como se organizam; a função de cada uma delas na colônia, bem como o seu ciclo de vida; a diferença das abelhas com ferrão (africanizadas) e aquelas

sem ferrão (jataí, mandaçaia, bugia, todas espécies nativas do Brasil); o processo de produção do mel a partir do néctar das flores, transformado e armazenado em favos, dentro das colméias; a importância desse alimento para a saúde humana; e a relação das abelhas com outros elementos da natureza, como a água. Além de ouvirem as explicações da proprietária, as crianças provaram o mel; conheceram outros produtos derivados das atividades da abelha (cera e própolis); vestiram-se de apicultores (com fumigador, luvas, macacão e capuz de tela de mosquito, que serve como proteção contra possíveis picadas das abelhas); brincaram de identificar as “casas” das abelhas³²⁰; realizaram uma caminhada até o rio, localizado cerca de 800 metros da propriedade, onde molharam os pés e as mãos. (KLEIN, 2012).³²¹

Outro exemplo focado por Klein (2012) refere-se ao tema Horta que, no âmbito de propriedades rurais pedagógicas brasileiras, estava presente na maioria dos roteiros educativos. Dentre as propriedades, está a da Família Schroeder, localizada na região do Piraí, distante a 14,7 km da sede do município de Joinville. O roteiro de atividade iniciou-se com a distribuição de um crachá para cada criança, contendo a figura de um vegetal produzido na propriedade, acompanhado de um conjunto de perguntas. Em seguida, o grupo foi conduzido até a horta, onde o proprietário explicou a forma de produção orgânica, caracterizada como agroecológica e os benefícios desse sistema agrícola para o meio ambiente e, nesse sentido, para saúde humana. Também explicou acerca do preparo da terra, manejo e irrigação, dando exemplos práticos. Em seguida, as crianças participaram do processo de semeadura (sementes de cenoura), com orientações sobre os cuidados na hora de semear e plantar e a importância do Sol, da água e da terra para o desenvolvimento das plantas. O proprietário também mostrou diferentes vegetais, como alface, pimentão, nabo, alho, cebola e beterraba, questionando as crianças sobre suas características, bem como a importância de seu consumo para a garantia de uma alimentação

³²⁰ A brincadeira consistia na divisão da turma em três grupos. Cada grupo recebia uma foto de uma das espécies de abelhas – jataí, mandaçaia e bugia –, juntamente com a imagem da sua casa e uma ficha contendo o seu nome científico. Com base nessas informações, os grupos deveriam procurar a colmeia de cada espécie que se encontravam espalhadas no jardim dessa propriedade. (KLEIN, 2012).

³²¹ Essas experiências foram desenvolvidas com um grupo de segundo ano do Ensino Fundamental. Contudo, a proprietária desenvolve esse mesmo percurso, com adaptações, a grupos da EI, sobretudo, na faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

saudável e equilibrada.³²²

O valor atribuído às experiências que possibilitam a integração de diferentes conhecimentos em uma mesma temática também estão presentes nas propriedades rurais pedagógicas da região da Galícia, Espanha, conforme destacado nas entrevistas realizadas.³²³

[...] Os grupos participam da atividade de amassar o pão e depois, enquanto a massa descansa, os visitantes se distribuem em grupos. Então, um grupo vai até bosque onde estão plantados os carvalhos. E aí então, se conta uma história que tem a ver com EA e, com educação para a paz [...] enquanto isso, outro grupo realiza um passeio de burro [...]; outro grupo está na parte dos coelhos, galinhas, esse tipo de coisas. E quando todo o grupo faz essas três atividades, voltam para o forno e cada um faz o seu bolinho de pão e coloca na forma. (Entrevista realizada em 04/07/2019 com o diretor do Centro de Desenvolvimento Rural O Viso).³²⁴

Aqui em Bellelle o que fazemos são atividades na horta, de fabricação de pães, atividades com cavalos e outros animais e, depois, atividades no bosque. E também tem a alternativa de uma oficina de reciclagem, onde falamos dos 3 Rs e depois eles fazem papel reciclado, mas sempre destacamos a importância da reciclagem na vida cotidiana. [...] Para as crianças maiores, temos atividades mais completas, por exemplo, de reciclagem, não só fazemos o papel, mas também fazemos um jogo com os containers onde se recicla o vidro, o plástico, o papel [...]. Então, aí é um pouco mais completo. E temos outras oficinas de apicultura onde trabalhamos sobre o mundo das abelhas no meio rural [...]. Ali também fazemos às vezes oficinas de energias renováveis, onde temos umas placas solares, um eólico [uma amostra de um aerogerador]. E temos uma horta grande, então ali se pode fazer colheita; na época de plantio, temos sempre sementeiras para que possam ver o estado em que estão as sementes; como as plantas vão crescendo, como se planta [...]³²⁵. (Entrevista realizada em 21/08/2019 com a responsável pelas atividades na Granja Escuela Bellelle).

³²² Além das atividades sobre hortaliças, a propriedade da Família Schroeder proporciona visita ao espaço onde estão os animais (chiqueiro, estábulo, galinheiro e coelheira), com experiências como segurar os coelhos; alimentar galinhas, patos e perus; tirar leite de cabra ou apanhar os ovos das galinhas. Tais ações foram desenvolvidas com um grupo do terceiro ano do Ensino Fundamental, mas também abrangiam grupos da EI.

³²³ Os relatos estão associados às três primeiras perguntas do roteiro de entrevistas: Que atividades específicas de EA são desenvolvidas nesta propriedade? Quais são os objetivos dessas atividades? [...] Como se desenvolvem as atividades, em termos de metodologia e recursos utilizados?

³²⁴ Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, localizada em Xinzo de Limia na cidade de Ourense, Espanha, e que para além de desenvolver experiências educativas com grupos de escolares, possui um lar para idosos e espaços onde se realizam atividades de participação e inclusão social (jogos coletivos, alimentação etc.), junto à população local, sobretudo, para os anciãos. O responsável pelo espaço e que concedeu a entrevista possui curso de Pedagogia e realizou diferentes formações na área de educação social.

³²⁵ A Granja Bellelle, localizada em Neda, A Coruña, tem como ênfase atividades como a limpeza, o cuidado e a alimentação dos animais, o cultivo na horta e a fabricação de pães. De acordo com a entrevistada, formada em Geografia e História, nessa propriedade o público-alvo são as crianças

As propostas de atividades nas visitas na Casa Grande de Xanceda é um simpático roteiro por toda a propriedade para que as crianças – mas não só as crianças, também os pais (porque também vêm famílias nos visitar) – conheçam como é todo o processo, desde o prado até o produto final, até o iogurte. E para isso, fazemos um percurso por toda a propriedade, onde o contato com os animais está garantido, podem ver os bezerros [...], caminham por toda a propriedade vendo como funciona uma propriedade rural pedagógica. [...] Desta forma, possibilitamos que conheçam e também educamos e conscientizamos sobre a importância da agricultura ecológica para o meio ambiente e [...] do bem-estar animal e da importância da biodiversidade. (Entrevista realizada em 29/08/2019 com a responsável pelas atividades de marketing e comunicação de Casa Grande de Xanceda).³²⁶

Destarte, essa dinâmica educativa em Propriedades Rurais Pedagógicas na sua estreita relação com aspectos socioambientais e, nesse sentido, com aspectos culturais e econômicos, também foi observada na região de Emília Romagna, Itália. Como exemplo, citam-se as atividades envolvendo a colheita de uvas, o processo de produção do azeite balsâmico ou de mel (Fattoria Didattiche Gelosini)³²⁷; o plantio e colheita de hortaliças e o preparo da terra (Fattoria Didattiche Centofiori Bio-Agriturismo)³²⁸; o contato com animais (porcos, cavalos, patos, galinhas, coelhos, carneiros etc.) e o conhecimento acerca do processo de alimentação de cada um deles. (Fattoria Didattiche La Bio ILLOGICA).³²⁹

Todas essas experiências evidenciam um processo educativo contextualizado e complexo (interconectado), que rompe com a ideia de um conhecimento fragmentado e unidimensional. Nesse sentido, Bertolino e Perazzone (2015) destacam que ir a uma propriedade rural pedagógica e

pequenas, enquanto a segunda propriedade, distante cerca de 10 km da mesma Granja Bellele, atende a grupos maiores, acima de 7 anos.

³²⁶ A Propriedade Rural Pedagógica “Granja ecológica Casa Grande de Xanceda” está localizada em Mesía, A Coruña, Espanha, e tem como foco principal a produção de leite e produtos lácteos. De acordo com a entrevistada, a propriedade caracteriza-se como uma empresa que recebe grupos escolares e outros visitantes, divulgando o trabalho realizado nesse espaço. A entrevistada possui formação na área de publicidade e propaganda e experiência como monitora de grupos na referida propriedade.

³²⁷ A propriedade está localizada na cidade de Correggio, próximo a Reggio Emilia, região norte da Itália. A visita a esse espaço e conversa com o proprietário ocorreu no dia 06/09/2019.

³²⁸ Localizada na cidade de Módena, esta propriedade recebe crianças de 3 a 7 anos durante o período de férias, em turno integral ou meio período. As atividades desenvolvidas abrangem desde a participação nas atividades na horta até a preparação de alguns alimentos (sanduíches e pãezinhos). Há espaços lúdicos com brinquedos rústicos, onde as crianças interagem com objetos do mundo rural (maquinários, utensílios, mobiliário etc.). A visita nessa propriedade foi realizada no dia 05/09/2019.

³²⁹ Situada nas proximidades da Cidade de Correggio, esta propriedade apresenta um roteiro que tem diferentes atividades, como horta e colheita de uvas, porém sua ênfase é o contato com os animais. A visita nesse espaço foi feita no dia 07/09/2019.

participar das experiências propostas, favorece não apenas a ampliação dos conhecimentos apreendidos, mas principalmente a compreensão das interdependências, das conexões na construção do pensamento complexo, essencial para a apreensão da realidade socioambiental local-global, pelas crianças e, nesse contexto, para o desenvolvimento de uma cidadania planetária. (MORIN, 2015).

As reflexões e relatos, ao longo deste texto, reforçam o relevante papel das Propriedades Rurais Pedagógicas na promoção da EA na EI, sobretudo, por apresentarem uma abordagem metodológica que compreende um dos elementos-chave no processo de desenvolvimento sócio-cognitivo e afetivo das crianças: a Pedagogia da Práxis na relação com as experiências infantis, isto é, de viver na prática o que estão aprendendo, no contato direto com a concretude da realidade socioambiental. Nesses termos, tal abordagem está intimamente vinculada à segunda perspectiva sociopedagógica das Propriedades Rurais Pedagógicas, como segue no próximo item.

b) As experiências **na** e **com** a natureza

Para Richard Louv (2016), autor do livro **A última criança na natureza**, as experiências junto à natureza contribuem para desenvolvimento saudável das crianças, estimulando-lhes a percepção, a atenção, a curiosidade, a criatividade e a acuidade de todos os sentidos, na integração do brincar com as aprendizagens. Assim, além de ampliar progressivamente as potencialidades do seu desenvolvimento etário, o poder tonificante e vivificante da natureza favorece efeitos positivos sobre a saúde física e emocional das crianças e jovens. Nesse sentido, “[...] o contato com a natureza é tão importante [...] quanto uma boa alimentação e um padrão de sono adequado [...]”³³⁰, devendo ser levado em conta no processo educativo da EI, conforme já destacado no capítulo 2 desta Tese.

A ênfase nesses aspectos decorre principalmente do estilo de vida das novas gerações, que se encontram cada vez mais envolvidas com o mundo da

³³⁰ Ibid., p. 130.

Internet, das novas tecnologias carreadoras de informações, causadoras porém de dependências (jogos e programas envolventes), que afastam de experiências significativas em contato direto com a natureza. Conforme destacam Nasolini (2005), Bertolino e Perazzone (2015), as crianças dos tempos atuais, em comparação com as de gerações anteriores, não têm a oportunidade de conviver diretamente com a natureza, ou têm poucas oportunidades de explorar ambientes naturais, como campos, florestas, montanhas e margens de rios etc.

Nesses termos, segunndo Louv (2016), a experiência de contato direto com a natureza (primária), tem sido gradativamente substituída pela experiência substitutiva (secundária), de caráter bissensorial (visão e audição) e predominantemente de mão única, da televisão e das mídias eletrônicas. Emerge assim, o denominado Transtorno de Déficit de Natureza, que entendido em um sentido amplo, compreende uma “[...] atrofia da consciência, uma diminuição da capacidade para encontrar sentido na vida que nos rodeia, tome a forma que tome. Este encolhimento de nossa vida afeta diretamente a nossa saúde física, mental e social [...]”³³¹ (LOUV, 2012, p. 24, tradução nossa) – um alerta acerca dos custos da alienação em relação à natureza.

A mais, segundo Jolly *et al.* (2004), esse distanciamento da natureza tem acarretado consequências preocupantes relacionadas à saúde física e psicológica das crianças e jovens. Problemas como sobrepeso, transtornos alimentares, diabetes, sedentarismo e distúrbios de comportamento, têm aumentado consideravelmente nos últimos anos, exigindo das sociedades novas estratégias que favoreçam um estilo de vida mais ativo e saudável.³³² Concomitantemente, essa progressiva ausência de experiências **na e com** a natureza está acabando com uma cultura que vinha sendo preservada pelas gerações anteriores (conhecimentos, costumes, lendas e relatos ‘populares’ a respeito das árvores e dos animais, da terra etc.) (H. FREIRE, 2013; LOUV,

³³¹ “[...] atrofia de la consciencia, una disminución de la capacidad para encontrar sentido a la vida que nos rodea, toma la forma que tome. Este encogimiento de nuestra vida afecta directamente a nuestra salud física, mental y social.” (LOUV, 2012, p. 24).

³³² A respeito dessa questão, Heike Freire (2013, p. 34) chama a atenção para o fato de que “[...] um número cada vez maior de crianças de 3 anos vai para a escola com escassas habilidades motoras, falta de iniciativa e dificuldade de concentração.” Em idades um pouco mais avançadas, aumentam os casos de “[...] transtornos emocionais e de comportamento, como o déficit de atenção, a hiperatividade, as dificuldades nos relacionamentos pessoais, e também de depressão.” (Ibidem).

2016), e que ajudavam a levar uma existência mais saudável – sociomambientalmente – e a dar sentido autêntico à vida. Para Joshi, Kalb e Beery (2006), a partir disso, também houve uma desconexão na preparação dos alimentos e na alimentação saudável.³³³ Com efeito:

Quando o ambiente natural, o rio ou o céu se tornam estrangeiros no nosso cotidiano, nós corremos o risco de não reconhecer o fluxo que nos une à natureza e os presentes ofertados por ela. E se não há reconhecimento, podemos sofrer um embrutecimento na nossa forma de interagir com o ambiente natural e com o nosso semelhante. Corremos o risco de agir como se a natureza fosse desvinculada de nós mesmos. (ZANON, 2018, p. 15).

Tais aspectos corroboram os relatos das entrevistas nas propriedades rurais pedagógicas da região de Galícia, Espanha, que evidenciam uma preocupação acerca das consequências decorrentes desse distanciamento do mundo natural³³⁴:

[...] Há muitos anos, quando eu ainda era criança, havia uma relação muito direta com a natureza e com os animais, domésticos, principalmente. Ou seja, eu me recordo, por exemplo, quando morria uma vaca, era como se morresse uma pessoa da família. Hoje, se morre uma vaca, a relação é outra, não igual. Então, o que acontece? Aí existe uma diferença muito grande, antes se vivia de maneira muito mais integrada, tudo estava integrado, ou seja, estava totalmente relacionado com a terra, o cultivo, andava-se no meio dos animais e do cultivo, e tudo estava muito junto, associado, muito cooperativo. [...] agora, vejo que existe muita distância e existem pessoas que gostariam de voltar a cuidar de tudo isso, que apreciamos, que amamos, mas somos poucos. [...] antes, nos preocupava muito a continuidade da natureza, do existente. [...], por exemplo, meu avô não cortava uma árvore se não fosse estritamente necessário, agora não [...] queremos tanto a nossos filhos e não nos importamos em deixar um meio ambiente no qual vivamos melhor, isso para mim não tem sentido e isso é um problema, e existe muita gente assim. (Entrevista realizada em 08/07/2019 com o proprietário da Casa do Queixo).³³⁵

[...] hoje em dia as crianças cada vez têm menos contato com a terra, com a natureza, com o verde, com os pássaros [...] veem uma galinha é a primeira vez que a veem, então isso não pode ser. [...] porque nós, em nossa geração tínhamos avôs que viviam no campo e eles tinham, pelo menos, uma galinha, um coelho [...] e o vizinho dos meus avôs tinham animais e plantavam na horta. Então, tudo isso, está se perdendo cada vez mais e as

³³³ Segundo Joshi, Kalb e Beery (2006), uma pesquisa realizada na cidade de Oregon, Estados Unidos, no ano de 2005, um em cada quatro estudantes que frequentavam a oitava série estavam com sobrepeso ou em risco de sobrepeso; ao mesmo tempo, três em cada quatro estudantes da oitava série não ingeriam as porções recomendadas de frutas e legumes diariamente.

³³⁴ Tais relatos referem-se à pergunta de como os entrevistados percebiam a relação entre ser humano e natureza no contexto atual.

³³⁵ A Casa do Queixo compreende uma propriedade rural pedagógica que tem como ênfase a manutenção da cultura rural. Localizada na região de Sobrado dos Monxes, A Coruña, Espanha, essa propriedade tem diferentes atividades relacionadas à produção agrícola e à gastronomia.

crianças, principalmente, porque ainda que levemos a um parque, não deixamos que se sujem, que subam em uma árvore e tudo isso se perde, mas tudo isso é muito importante para que sintam um respeito pela natureza, porque se não a conhecem, não vão a respeitar [...]. (Entrevista realizada em 21/08/2019 com a responsável pelas atividades na Granja Escuela Bellele).

Tal preocupação também foi ressaltada nas propriedades visitadas na Região da Emilia-Romagna, sobretudo, acerca do desconhecimento sobre a origem dos alimentos. Entretanto, Louv (2016) ressalta que, na medida em que o déficit de natureza aumenta, outro campo de evidências científicas aponta que o contato direto com espaços naturais é essencial para o desenvolvimento humano nos mais diversos aspectos. Como exemplo, vale uma pesquisa realizada na Noruega e na Suécia, com crianças em idade pré-escolar, cujos resultados demonstraram que:

[...] crianças que brincaram todo dia em playgrounds comuns com outras que brincaram pela mesma quantidade de tempo em meio a árvores, pedras e terrenos não modificados em áreas naturais. Ao longo de um ano, as que brincavam em áreas naturais tiveram resultados melhores em testes de coordenação motora, especialmente em equilíbrio e agilidade. (LOUV, 2016, p. 70).

Nessa mesma linha, H. Freire (2013) aponta que experiências ao ar livre, em espaços naturais aumenta a sensação de bem-estar e melhora a autoestima³³⁶, além de estimular as relações de afeto com as pessoas e com o entorno. Contudo, para que tenha efeitos sobre o corpo e a mente dos sujeitos, tais experiências devem abranger não apenas o movimento, a ação, a atividade programada, mas também, o tempo livre, não organizado, de observação e contemplação:

Diante das maravilhas da natureza, de um cisne que passa, da descoberta de um ninho, de um pôr-do-sol... crianças e adultos ficam mudos. Enquanto estamos passivos, receptivos e ensimesmados, o nosso cérebro continua trabalhando, processando a experiência: reflete, elabora, assimila, descarta e armazena as informações pertinentes; ele faz tudo isso de forma

³³⁶ De acordo com Heike Freire (2013, p. 41), uma pesquisa realizada pela “[...] University of Essex, na Inglaterra, do qual participaram mais de 1.200 pessoas, garante que passear no parque, andar de bicicleta, pescar no rio ou praticar a jardinagem durante apenas cinco minutos por dia é suficiente para obter esses efeitos positivos.” Exatamente por causa desse efeito calmante e restaurador, a natureza pode ser compreendida como uma forma eficaz de terapia para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros transtornos emocionais e de comportamento.

inconsciente, sem nos darmos conta. Além disso, o nosso ser pode ser afetado em um nível muito profundo, além das palavras. (H. FREIRE, 2013, p. 120).

Assim, integrar-se à natureza, esta como educadora na construção de novos saberes e relações, possibilita uma experiência transformadora que desperta a curiosidade, a sensibilidade e a percepção acerca da vida e do mundo ao redor: “Natureza é nutrição. Ela restaura, pacífica, aguça a potência imaginativa, contribui para o equilíbrio interno, colabora para o desenvolvimento, reequilibra a nossa humanidade.” (ZANON, 2018, p. 14). Face a essa questão, as Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto **espaços no meio rural e natural**, definem-se como ambientes estratégicos, uma vez que favorecem experiências **na e com a** natureza, possibilitando às crianças a oportunidade de observar e vivenciar um mundo de vida, cores, sabores e saberes, que nem sempre é levado para sala de aula, dentro dos muros da escola (KLEIN; TROIAN; SOUZA, 2011). Tais propriedades proporcionam, pois, experiências que possibilitam viver-se a natureza em sua inteireza, mediante os sentidos, ao mesmo tempo oportunizando às crianças uma situação motivadora de aprendizagens (LOUV, 2012), além de lhes possibilitar o desenvolvimento de uma identidade local, pelo sentimento de pertencimento respeitoso, contrapondo-se à visão antropocêntrica de mundo (HÄGGSTRÖM, 2019).

Assim, segundo Klein e Carneiro (2018, p. 252), as Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto ambientes relacionados ao mundo natural e cultural e “[...] favoráveis a uma Educação Crítica-responsável e comprometida com a sustentabilidade da vida [...]” possibilitam às crianças “[...] uma série de experiências sensoriais e do relacionar-se com o outro e com o meio ambiente.”³³⁷ Nesse processo de interação e conexão com o mundo natural, “[...] emoções e sensações permeiam a experiência de aprender e estendem uma ponte para o conhecimento intelectual [...]” (ZANON, 2018, p. 51), pressupondo um aprendizado mediado pelo sentir, ver, ouvir, tocar, saborear, de maneira global e interconectada. Por vezes, procedimentos para estimulações sensoriais do paladar e do olfato, como a identificação de diferentes essências naturais e produtos da terra, são experiências que preservam a herança gastronômica da

³³⁷ Ibid., p. 252.

cultura rural (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018) e aproximam ser humano da natureza, numa perspectiva multidimensional.

Nessa linha, Smeds (2011) cita como exemplo uma experiência de panificação desenvolvida em uma escola de acampamento rural³³⁸ na Finlândia. A atividade iniciava-se com os alunos participando de situações em que eram estimulados a explorar os ingredientes e outros elementos através dos sentidos: sentir concretamente os grãos do trigo nas mãos, cheirar a terra e os grãos recém-colhidos, observar as diferentes cores de verde dos campos, ouvir o vento que soprava as paisagens, os insetos zumbindo e sentir o calor do sol aquecendo a pele enquanto examinavam os grãos úmidos em suas mãos. Enquanto experienciavam essas relações, os alunos ouviam o agricultor contando sobre o trigo e como ele é preparado. Depois disso, os alunos continuaram a rota do pão, participando do processo de moagem de grãos e, no final da tarde, assaram seu próprio pão, como atividade final.

A possibilidade de vivenciar experiências dessa natureza, não apenas ativa os sentidos dos olhos e ouvidos, do olfato, tato e dos sensores musculares, como também favorece as emoções e a memória. Outros exemplos semelhantes e que corroboram com essa perspectiva são ressaltados nas propriedades rurais pedagógicas da região da Galícia, Espanha:³³⁹

[...] temos uma visita especial que se chama visita da biodiversidade. Esta visita está plenamente feita para conscientizar sobre a importância da biodiversidade, a importância que existem diversas espécies que formam parte de um ecossistema, o qual necessita de todas e de cada uma delas para que esteja em equilíbrio [...]; esta visita tem um percurso total de um quilómetro que circula por campos e bosques, ao redor da propriedade até chegar aqui. Durante esta visita [...], as crianças têm que ir buscando uns selos [...] escondidos em algumas caixas de madeira com umas pistas, por exemplo: 'nesta zona, tens que encontrar um animal que "zumba" muito e é uma abelha. No caso, tem que buscar o selinho da abelha e colocar ali. Outra das atividades que temos é que levamos um gravador e chegamos em um lugar e colocamos um som e elas têm que reconhecer o som do animal que poderia estar ali, por exemplo, [...] uma raposa, um burro, um pássaro. Outra das experiências que temos dentro dessa proposta, é uma parada em que há três caixas e elas têm que combinar as folhas de uma árvore com a árvore correta à fruta correta que produz. São paradas que as

³³⁸ De acordo com Smeds (2011), o objetivo desse espaço, denominado de *Eco Learn*, era promover experiências educativas práticas, demonstrando aos alunos, de maneira concreta, a rota dos alimentos, a compreensão e o respeito à natureza e a necessidade de uma relação sustentável entre ser humano e natureza, na agricultura.

³³⁹ Tais relatos estão relacionados à pergunta sobre as experiências de EA desenvolvidas na propriedade.

crianças fazem e que trabalham os sentidos. E enquanto elas fazem isso, vão-se divertindo durante o trajeto, seguido por um discurso onde [...] vamos explicando por que é importante a biodiversidade para agricultura agroecológica e para a vida em geral. (Entrevista realizada em 29/08/2019 com a responsável pelas atividades de marketing e comunicação de Casa Grande de Xanceda).

[...] Educação Ambiental não é só é distinguir um carvalho de um castanheiro, mas também saber olhar como a nossa paisagem está humanizada [...] nós fazemos isso, abrir os olhos dos que vêm aqui, fazer perceber a paisagem que temos humanizado [...] perceber a relação que temos com a terra, com os animais, com a gente e com tudo. E para isso tem que ver, ouvir, tocar, sentir a terra, a vida daqui. (Entrevista realizada em 04/07/2019 com o diretor do Centro de Desenvolvimento Rural O Viso).

Nessa mesma linha, as propriedades rurais visitadas na Itália enfatizam uma ação educativa que leva em consideração o desenvolvimento dos cinco sentidos, especialmente olfato e tato. Como exemplo, destaca-se uma atividade cujo objetivo era identificar o aroma de frutas, temperos e flores. Cada grupo de crianças recebia uma cartela com 4 imagens: em seguida, o proprietário apresentava ao grupo um pequeno frasco com essência de uma das frutas ou flores, ou de temperos e, após sentir o cheiro, as crianças apontavam na cartela a imagem correspondente à essência. (Fattoria Gelosini).³⁴⁰ Outra atividade compreendia, a partir do tato, a identificação de frutas e legumes produzidos na propriedade. Nessa proposta, a criança devia colocar a mão dentro de uma caixa fechada, por meio de uma pequena abertura e identificar o alimento, sem olhar. (Fattoria La Bio ILLOGICA). Em outra propriedade, brincar com a terra, sentindo sua textura e seu cheiro, caminhar de pés descalços, participar do plantio de sementes e mudas de hortaliças, brincar com argila etc. foram atividades enfocadas pelo proprietário, como experiências relevantes com crianças, contribuindo para aproximá-las do ambiente natural e conectá-las ao mesmo. (Fattoria Didattiche Centofiori Bio-Agriturismo).

Tais estratégias relacionam-se à pesquisa que desenvolvi no Mestrado, em 2012, a qual descreve experiências **na e com** a natureza, articuladas aos cinco sentidos e identificadas em roteiros educativos em um conjunto de

³⁴⁰ De acordo com o proprietário, essa atividade – vivenciada pela autora da Tese – geralmente é desenvolvida com grupos de crianças a partir dos 5-7 anos. Para estudantes de faixa etária entre 8 e 12 anos, as cartelas têm mais imagens. O proprietário destacou que, quanto maior a faixa etária dos participantes, mais são as dificuldades em apontar corretamente o aroma; na opinião do mesmo, isto deve-se ao fato de que, cada vez mais as pessoas têm menos tempo para comer com tranquilidade e, assim, saborear e perceber o que estão comendo, seja em relação ao sabor ou ao aroma.

propriedades rurais pedagógicas localizadas nas cidades de Joinville, SC, e de Porto Alegre, RS: observar e identificar as diferentes cores, tonalidades, formas e tamanhos das plantas, frutas e flores; a terra, os animais e as aves (coelhos, cabras, ovelhas, bezerros, cavalos, porcos, galinhas, patos, marrecos etc.), tocando e sentindo a sua textura; saborear alimentos como melado e mel de abelha ou frutas (pitangas, morangos, ameixas, amoras, laranjas etc.), hortaliças, verduras e legumes (alface, rúcula, cenoura, beterraba, cebola, feijão etc.), colhidas diretamente do pomar e da horta; sentir o aroma das flores e plantas medicinais (citronela, hortelã, poejo, alecrim, cidreira e arruda); ouvir o som produzido pelas árvores, rios, pássaros e animais como vaca, galinha, porco etc. Alegria, entusiasmo e curiosidade emergiram como sentimentos que se evidenciaram naturalmente nas crianças, através de seus gestos e expressões. (KLEIN, 2012).

Sob esse enfoque, as Propriedades Rurais Pedagógicas reforçam a relação com o mundo natural, caracterizando-se como “[...] uma reserva infinita de informações, portanto, um potencial para inesgotáveis descobertas novas [...]” (LOUV, 2016, p. 89), **na** e **com** a natureza, quando “[...] a palavra escrita, a palavra cantada, a palavra falada, a voz do corpo [...] entram em comunhão com a voz da natureza, consolidando a expressão de cada criança, que ganha conjunto e corpo na expressão coletiva.” (ZANON, 2018, p. 56). No âmbito da EI, esse processo acontece sob a orientação sociopedagógica da Pedagogia da Práxis, que considera a interface entre natureza e sociedade, dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar. (KLEIN; CARNEIRO, 2018). Segundo essa orientação, as crianças conseguirão, gradativamente, construir relações de cuidado e respeito para com o outro (seres humanos e não humanos) e desenvolver valores socioambientais para a sustentabilidade da vida.

c) As Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de valores socioambientais.

As experiências **na** e **com** a natureza reforçam a importância de se promover a aproximação física entre as crianças e o mundo natural, no sentido de estabelecer relações cotidianas favoráveis a um contato direto com os elementos da natureza,

conforme destaca Tiriba (2005). Nas palavras da autora, “[...] ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive.”³⁴¹ Em contrapartida, “[...] quanto mais esticamos as teias de relações e compreensão sobre a vida, mais percebemos que nossas ações estão ligadas a tudo o que frutifica, que também estamos irmanados aos diferentes ciclos naturais que nos cercam.” (ZANON, 2018, p. 27).

Nesse sentido, a finalidade principal das Propriedades Rurais Pedagógicas, no que diz respeito à EA na EI, consiste em promover experiências que possibilitem às crianças a aproximação e conexão com a natureza e o meio ambiente, em sua integralidade, favorecendo processos cognitivos socioambientais e a formação de valores e comportamentos sustentáveis, desde a primeira infância (FERRER, 2003), relacionados ao **bem-viver**.³⁴² É uma meta a ser alcançada no rumo da sustentabilidade socioambiental, tendo como premissas a “[...] harmonia com a Natureza, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre os indivíduos e comunidades, com sua oposição ao conceito de acumulação perpétua [...]” (ACOSTA, 2016, p. 33) – constituindo um elemento-chave no processo de formação socioambiental cidadã dos educandos desde a EI.

Tais pressupostos corroboram os apontamentos de dois entrevistados em propriedades rurais da região da Galícia, quando questionados sobre as contribuições desses espaços no âmbito da EA:

[...] todo discurso que fazemos ao longo da visita dá muita ênfase à EA, quanto ao respeito pelo meio ambiente que todos nós devemos ter, desde muito pequenos; na importância de não se usar herbicidas, pesticidas e fertilizantes químicos; da importância da conservação de espécies autóctones e da biodiversidade. (Entrevista realizada em 29/08/2019 com a responsável pelas atividades de marketing e comunicação de Casa Grande de Xanceda).

³⁴¹ Ibid., p. 213.

³⁴² A compreensão de **bem-viver** não deve ser entendida como “[...] o nosso “viver melhor” ou “qualidade de vida”, que, para se realizar, muitos têm que viver pior e ter uma menor qualidade de vida [...]” (BOFF, 2014, p. 62) e sim, como “[...] uma ética da suficiência para toda a comunidade, e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido na grande comunidade terrenal [...]” (ibidem, p. 62). Essa concepção – relacionada aos modos de ser e viver dos povos andinos – tem como preocupação central, não de “[...] acumular para então viver melhor. Do que se trata é de viver bem aqui e agora, sem colocar em risco a vida das próximas gerações.” (ACOSTA, 2016, p. 84).

O nosso objetivo fundamental é que as crianças estejam com as pessoas idosas e com os jovens e vice-versa, porque não tem sentido cada grupo estar em um espaço separado. Como temos tudo separado, perdemos a riqueza de viver todos juntos. [...] e também aprendem sobre o cotidiano de quem vive no rural, como faz o pão [...], ensinar que cada vez que compram algo estão apoiando um tipo de agricultura ou outro [...] sobre gerar menos lixo. Para nós, isso tudo é educar ambientalmente sem se separar do social. (Entrevista realizada em 04/07/2019 com o diretor do Centro de Desenvolvimento Rural O Viso).

Nesse rumo, uma das propriedades rurais pedagógicas da Região da Emilia-Romagna, Itália, destacou o desenvolvimento de experiências que favorecem a integração entre crianças e idosos, especialmente aqueles que vivem em casas de repouso. O objetivo consiste em promover o encontro e a troca de experiências entre as gerações, sensibilizando as crianças no senso de responsabilidade e cuidado com os idosos e, ao mesmo tempo, proporcionando-lhes momentos de alegria e afeto. (Fattoria Gelosini). Também foi ressaltada a importância do contato próximo com animais, no sentido de desenvolver, nas crianças, sentimentos de respeito, amor e cuidado para com os mesmos. (Fattoria La Bio ILLOGICA)³⁴³ - aspectos estes que reiteram a importância desses espaços para o desenvolvimento de relações que possibilitam às crianças pensar sobre o bem-viver.

Destarte, ressalta-se nesse contexto, a multidimensionalidade da realidade ambiente e as possibilidades de se desenvolver um trabalho educativo, no âmbito da EI, que contemple esse olhar com base em experiências que instiguem uma ética do cuidado para com o Planeta, enquanto nossa casa comum, bem como a compreensão de que nada no mundo encontra-se isolado, tudo está conectado, de modo interdependente. (MORIN, 1977; 2003a).

A esse respeito, Krogh e Jolly (2012) destacam um conjunto de aspectos relacionados às experiências do projeto *Living School* (Escola Viva), envolvendo propriedades rurais pedagógicas e escolas, favorecendo um processo formativo crítico e orientado para o desenvolvimento de soluções criativas e sustentáveis dos problemas socioambientais: os cuidados com os animais e as plantas podem levar

³⁴³ A respeito dessa propriedade, cada espaço onde estão os animais (cavalos, carneiros, porcos, vacas etc.) existiam placas de identificação com o seu nome (Ex. a vaca se chamava Cleópatra; o cavalo, Fillippo; a porca, Puzzi). De acordo com o proprietário, tal estratégia ajuda as crianças a entenderem a importância de cada animal enquanto ser vivo, devendo ser respeitado como tal.

as crianças e jovens à construção de relações, cujo foco vai além da auto satisfação; a participação nas experiências propostas requer a capacidade de trabalhar de maneira cooperativa, o que possibilita a percepção de que o outro possui qualidades e habilidades, as quais, no coletivo, são fundamentais para a resolução de problemas; as atividades relacionadas à origem dos alimentos ajudam a compreender o caminho percorrido pela comida até a mesa etc.

A partir de um trabalho comprometido, cuidadoso e contínuo **na e com a** natureza, cria-se, portanto, possibilidades para a promoção do “enraizamento” local e um sentimento de pertencimento, contribuindo, por conseguinte, para o desenvolvimento da identidade pessoal e coletiva. E conforme destaca Louv (2016, p. 15), “[...] a criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro. Um adulto que pensa mais nas conexões, se preocupa mais com o todo.” Contudo, para se alcançar esse propósito, é importante que os educadores planejem visitas pedagógicas às propriedades rurais, com um tempo maior de vivência e experiências **na e com a** natureza e a cultura rural. Tais aspectos têm confirmação nos relatos de entrevistados das propriedades rurais pedagógicas, da região da Galícia, quando questionados sobre as experiências propostas e seus respectivos objetivos:

[...] Agora, queremos ver .se conseguimos que as crianças fiquem no mínimo uma noite e dois dias, para poder transmitir o que realmente se faz aqui. [...] porque claro, se se faz uma visita de um dia é importante do ponto de vista didático, mas não é a vida aqui. [...] A tranquilidade, a vida em conjunto que temos aqui, então essa seria a maneira de poder transmitir isso, vivenciando tudo, o que não acontece em uma ou duas horas de visita. Por exemplo, hoje existem cinco crianças aqui no acampamento. Então hoje elas vão fazer o pão, mas antes vão moer a farinha, vão estar com os animais, vão participar de todo o processo, depois se esquentam o forno até assar. E isso não se faz em 1 hora, precisa de tempo. Amanhã por exemplo, vão fazer o queijo. Bom, pois eles participam do processo de ordenha, e trazem o leite e vivenciam todo o processo de fabricação do queijo. Não é só para ver, é para sentir tudo, na prática. (Entrevista realizada em 08/07/2019 com o proprietário da Casa do Queixo).

Normalmente em julho, temos atividades completas e em agosto um pouco menos. Nessas atividades, as crianças estão todas as manhãs aqui e fazem todas as atividades, desde limpar os espaços dos animais, trocar a água dos bebedouros para as aves... precisam cuidar da horta [...], por exemplo, hoje nos cabe transplantar as mudas que as crianças da semana passada plantaram as sementes; foram regadas, estão crescendo, agora nos cabe adubar a terra, para que cresçam mais. Ou seja, participam das atividades como se fossem agricultores. [...] Com essas que ficam mais, é possível fazer um trabalho mais aprofundado. [...] Por exemplo, temos crianças e

jovens que estão 3, 4 dias, alguns, 5 dias... então temos mais tempo para trabalhar sobre isso, para que vejam o ciclo das plantas, aprendam sobre a importância da agricultura, dos animais; dos cuidados que necessitam [...] é a questão da vivência. (Entrevista realizada em 21/08/2019 com a responsável pelas atividades na Granja Escuela Bellele).

Experiências como essas também foram vistas, pela autora da Tese, em uma das propriedades rurais pedagógicas da Região de Emilia-Romagna, Itália, durante férias escolares. Nessa época, a propriedade desenvolve experiências educativas com grupos que nela permanecem, na maioria das vezes, por uma semana. Tal proposta possibilita às crianças e jovens uma participação mais efetiva e completa nos roteiros propostos, como preparar a terra, fazer o plantio de mudas e sementes, regar e acompanhar o processo de germinação e crescimento das plantas. (Fattoria Didattiche Centofiori Bio-Agriturismo).³⁴⁴

Em face a esse processo, as crianças e jovens não apenas adquirem novos conhecimentos relacionados ao mundo rural e natural, mas também desenvolvem a consciência de um estilo de vida mais saudável e dos impactos de seus hábitos alimentares e de consumo no meio ambiente; e valores como a responsabilidade e cuidado para com todos os seres vivos. (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018). Trata-se de um processo formativo que favorece a construção da identidade e autoconhecimento, tendo como ênfase as relações socioambientais em que, quanto mais ampla for a base da experiência, melhor será a base da compreensão. (JOLLY; KROGH, 2010).

No âmbito da EI, tais aspectos devem estar alicerçados por experiências envolvendo jogos sensoriais, corporais e investigativo-exploratórios, que oportunizem às crianças vivenciarem, de maneira concreta e lúdica, o meio rural e natural (FERRER, 2003), mas sem deixar de lado as especificidades dessa etapa da Educação Básica, a EI; são experiências pedagógico-didáticas que possibilitem às crianças o vivenciar, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se – como direitos de aprendizagem e desenvolvimento da EI (BRASIL, 2017a). Para isso, reitera-se a importância dos pressupostos teórico-metodológicos orientadores de uma EA crítica (Primeiro Capítulo) e dos princípios conceituais de

³⁴⁴ No dia da visita a essa propriedade, havia um grupo de 8 crianças, entre 5 e 8 anos, que passaram o dia em atividades, acompanhados por monitores. Conforme um deles, o referido grupo chegou de manhã cedo, fez as refeições e permaneceria até o final do dia. Na propriedade, além de

meio ambiente, multiculturalidade, pluriethnicidade e sustentabilidade socioambiental (focalizados no segundo Capítulo) – compreendidos como referenciais epistêmicos do planejar e fazer pedagógicos, pelos educadores, no que diz respeito à EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas.

Ao partir dessas premissas, as Propriedades Rurais Pedagógicas, enquanto espaços-vida favoráveis à formação socioambiental cidadã das crianças, com base em experiências vivenciadas na conexão com a natureza e a vida sociocultural das propriedades rurais, possibilitam-lhes um pensar e agir **no e com** o mundo vinculado ao bem-viver.

Para finalizar o Capítulo...

O delineamento das questões sócio-históricas, a propósito das Propriedades Rurais Pedagógicas, evidenciou o surgimento e a expansão desses espaços potencialmente ricos no campo educacional e, sobretudo, na EA. Presentes em vários países do mundo, as Propriedades Rurais Pedagógicas foram gradativamente constituindo espaços de experiências pedagógico-didáticas relacionadas à EA, trazendo contribuições a públicos de diferentes faixas etárias, a exemplo da EI na relação com questões socioambientais e, nesse sentido, com aspectos socioculturais, principalmente quanto à sustentabilidade da realidade ambiente, local-global.

Sob essa perspectiva, as Propriedades Rurais Pedagógicas têm papel relevante na formação socioambiental cidadã das crianças, na medida em que favorecem um processo educativo de ação-reflexão-ação – **Pedagogia da Práxis** – sobre **o** meio ambiente, mediados pelo diálogo e pelas **experiências na e com a natureza**. Nessa linha, as Propriedades Rurais Pedagógicas emergem como **espaços educativos potencializadores de valores socioambientais**, vinculados ao respeito e cuidado, à responsabilidade e solidariedade e à atitude de compreensão, principalmente no saber conviver com as diferenças urbanas e rurais. Com efeito, tais espaços sociopedagógicos possibilitam a promoção de uma EA

uma área com horta, lavoura e pátio com brinquedos rústicos, também havia uma pequena sala com mesas e cadeiras – espaço utilizado para atividades durante os dias de chuva e no inverno.

crítica na EI – contextualizada e integrada à realidade cotidiana das crianças, com orientação ao bem-viver.

Sob esse foco, a importância desses espaços em associação com escolas e Centros de EI, requer dos educadores uma compreensão das Propriedades Rurais Pedagógicas no campo educativo-ambiental, mas também e sobretudo, das práticas que vêm sendo desenvolvidas nesses espaços, no cotidiano da EI, em termos de fragilidades e lacunas, as quais devem ser identificadas, nos âmbitos individuais e coletivos, em vista da sua superação.

Nesse sentido, o próximo Capítulo foca o processo metodológico da Pesquisa de Campo, objetivando ao avanço dos processos de reflexão e escrita da presente Tese.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO

Ninguém começa a ser educador numa certa
terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém
nasce educador ou marcado para ser educador.
A gente se faz educador,
na prática e na reflexão sobre a prática.
PAULO FREIRE.³⁴⁵

A presente Tese tem por objeto a Educação Ambiental na Educação Infantil, em conexão com Propriedades Rurais Pedagógicas; e como objetivo, avaliar o desenvolvimento de processos reflexivos e do planejamento de experiências pedagógicas de EA na EI, pelas docentes, em conexão com propriedades rurais, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças pequenas. Trata-se de um estudo investigativo, envolvendo professoras da pré-escola (crianças com 4 a 5 anos), do Centro de Educação Infantil (CEI) Adolfo Artmann, da Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC. Para desenvolvê-lo, optou-se pela pesquisa qualitativa sob a abordagem metodológica da Pesquisa-Ação Colaborativa, por constituir numa modalidade de investigação adequada ao objeto e ao objetivo da Tese, sob o princípio básico de participação das docentes na pesquisa, enquanto colaboradoras e coprodutoras de conhecimentos. Assim, pesquisadora e professoras assumem conjuntamente um compromisso sociopedagógico, na realidade educativa na qual se inserem, em vista de transformações teórico-metodológicas no desenvolvimento profissional docente, assim como na própria escola. (IBIAPINA, 2008).

Neste Capítulo, portanto, será enfocada a natureza da pesquisa sob a modalidade da Pesquisa-Ação Colaborativa. Posteriormente, terá foco o universo da pesquisa – campo e sujeitos – e com delineamento das fases da Pesquisa-Ação Colaborativa e do método de análise interpretativa dos dados.

Dado o contexto do COVID-19, que demandou medidas de restrições no setor da Educação e, nesse sentido, na Rede Municipal Ensino de Joinville (SC), as ações escolares, na medida do possível, foram realizadas virtualmente; a Pesquisa em questão passou também por reestruturação, ou seja, as interações e diálogos da pesquisadora com as docentes, que seriam presenciais, foram realizadas de modo virtual.

³⁴⁵ FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

5.1 NATUREZA DA PESQUISA

Utilizada inicialmente em estudos antropológicos e sociológicos, em contraponto à investigação quantitativa, a pesquisa qualitativa³⁴⁶ veio ampliando seu campo de estudos ao longo das últimas décadas, sobretudo no âmbito da Educação. Por sua natureza, esse tipo de pesquisa não foca a quantificação de dados da realidade, mas o “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Nesses termos, a pesquisa qualitativa não se molda numa padronização de situações em estudo com mensuração de dados, tampouco visa a garantir uma representatividade por amostragem aleatória de sujeitos, como é corrente nas pesquisas quantitativas. O propósito das pesquisas qualitativas relaciona-se à análise, interpretação e compreensão de aspectos sociais, na sua complexidade, possibilitando um olhar analítico e reflexivo do pesquisador, a partir de experiências individuais e grupais. (FLICK, 2009). Trata-se, portanto, de um processo não-linear que se vai “[...] definindo, se delineando ao longo da trajetória do estudo, desde a fase de definição do objeto até a fase de conclusão [...]” (NOGUEIRA, 2009, p. 195), permeado por uma práxis crítica para o avanço do conhecimento.

Nessa linha de pesquisa, Ludke e André (2008) com base em Bogdan e Biklen (1982)³⁴⁷ apresentam as características basilares das pesquisas qualitativas: - o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o seu principal instrumento; - o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação investigada, visando a se compreender como os fenômenos são influenciados pelo seu contexto; - os dados coletados são fundamentalmente descritivos, de pessoas, acontecimentos e situações, incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, documentos etc.; - o pressuposto do processo ser mais importante que o produto, ou seja, o interesse do pesquisador é estudar um problema e verificar como

³⁴⁶ Segundo André (1995, p. 16), “[...] a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais.”

³⁴⁷ BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

se manifesta no cotidiano; - o pesquisador há de capturar o ponto de vista dos participantes, isto é, o significado que os sujeitos dão a questões e problemas, à sua própria vida e, daí, a importância dos pesquisadores serem cuidadosos ao desvelar os pontos de vista dos participantes, buscando meios de conferir as informações, para serem ou não confirmadas; - e no processo de análise dos dados, não há que se buscar evidências ou confirmar hipóteses, pois as abstrações conceituais consolidam-se a partir da inspeção dos dados.

Sob esse enfoque, Flick (2009) ressalta um conjunto de aspectos considerados essenciais na pesquisa qualitativa: a **apropriabilidade de métodos e teorias adequadas** ao objeto de estudo, o qual deve ser tomado em sua totalidade, em seus contextos socioculturais e nas práticas e interações dos sujeitos, na vida cotidiana; o **reconhecimento e análise de diferentes perspectivas dos participantes**, cujas “[...] inter-relações são descritas no contexto concreto do caso e explicadas em relação a este [...]”³⁴⁸; a **reflexividade do pesquisador em sua pesquisa**, que emerge como parte explícita da produção de conhecimento; nesse processo, “[...] as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]”³⁴⁹; e a **propriedade de abordagens e métodos** das discussões e a prática da pesquisa, não se tendo como base conceitos teóricos e metodológicos deterministas.

Dentre as opções metodológicas da pesquisa qualitativa, a serem desenvolvidas no campo da Educação, destacam-se: - a **Pesquisa Etnográfica**, que visa a estudar a cultura e a sociedade, com ênfase em valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um determinado grupo social; para tal, o pesquisador utiliza-se de dados descritivos, envolvendo situações, ambientes, pessoas e diálogos etc., os quais serão reconstruídos na forma de textos e transcrições literais (ANDRÉ, 1995); - o **Estudo de Caso**, caracterizado pela análise profunda e exaustiva a propósito de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma instituição, de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado de particularidades nas inter-relações e contextos que os envolvem (ABREU; 2017); e a **Pesquisa-Ação**, como modalidade de pesquisa social com base empírica,

³⁴⁸ Ibidem, p. 24.

³⁴⁹ Ibidem, p. 25.

concebida e realizada em estreita relação com “[...] uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 16). Trata-se de:

[...] uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLLENT, 1986, p. 24).

A Pesquisa-Ação emerge como estratégia de caráter participativo e intervencionista, problematizando a realidade e nela intervindo, por meio de um processo colaborativo. (TRIPP, 2005). Foi criada em 1933, na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial e proposta pelo psicólogo Kurt Lewin (1890-1947)³⁵⁰, visando a possibilitar ao pesquisador não apenas estudar o problema *in loco*, mas participar do mesmo, convivendo com os sujeitos envolvidos – observando, descrevendo, dialogando e analisando, na construção do conhecimento. Nessa linha, Lewin propôs que os objetos da pesquisa³⁵¹ se transformassem em sujeitos e, assim, usufríssem diretamente da produção do saber. Resolvendo seus próprios problemas para aprender a pesquisar, para aprender a se apropriar de sua realidade.” (MELO; FILHO; CHAVES, 2016, p. 154).

A partir daí, a Pesquisa-Ação desdobrou-se em diferentes correntes: a pesquisa participante ou participativa; a pesquisa-ação institucional – valorizada nos estudos investigativos anglo-saxônicos, australianos, espanhóis, portugueses e franceses – e a pesquisa colaborativa ou cooperativa, nos estudos norte-

³⁵⁰ Segundo Melo, Filho e Chaves (2016), Lewin, judeu, foi obrigado pelos nazistas a deixar a Alemanha com a família, pagando resgate para não ser confinado em campo de concentração. Nos Estados Unidos, problemas sociais com negros, mulheres e adolescentes de rua (ganges), instigaram-no a pesquisas de forma científica, visando a ações para a melhoria de tais problemas.

³⁵¹ Nas pesquisas tradicionais há uma separação entre sujeito e objeto, sendo este último compreendido como algo externo ao sujeito, podendo ser observado, manipulado e experimentado, de maneira objetiva. Nessa linha, vale ressaltar que “[...] o termo “pesquisa tradicional” é utilizado aqui para designar o método de investigação proposto por August Comte no século XIX. O modelo de pesquisa proposto por Comte baseava-se na criação de uma teoria geral da ciência de modo que se concebesse o mundo social no mesmo modelo das ciências naturais. Apresenta como pressuposto a separação entre sujeito e objeto de pesquisa, a neutralidade e objetividade. Decorrem principalmente da “pesquisa tradicional” os métodos da investigação quantitativa.” (MELO; FILHO; CHAVES, 2016, p. 154).

americanos. (ANDRÉ, 1995). Em todas as modalidades, a Pesquisa-Ação é uma proposta “[...] singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e valores sociais e mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos [...]” (BARBIER, 2002, p. 119), sendo, portanto, proativa na medida em que requer uma “[...] ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica.” (TRIPP, 2005, p. 447). Nesse sentido, “[...] planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.”³⁵² Tal perspectiva reforça alguns aspectos basilares desse tipo de pesquisa e que devem ser levados em conta durante todo o seu desenvolvimento:

a) [...] uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento de pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Há, portanto, a necessidade de definir, a partir dos objetivos, a ação a ser desenvolvida pelo pesquisador, conjuntamente com os sujeitos da pesquisa, bem como os conhecimentos a serem produzidos em função dos problemas identificados e levantar possíveis obstáculos. Nesse delineamento, “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação [...]” (THIOLLENT, 1986, p.19). Por conseguinte, tais procedimentos possibilitam reconhecer o outro – sujeito-pesquisado – que se torna, concomitantemente, “[...] uma fonte única, insubstituível e irrepetível de seu próprio saber [...]” (DICKMANN; DIKMANN, 2016, p. 18); um sujeito “[...] de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2002, p. 71).

³⁵² Ibidem, p. 446.

Sob esse enfoque, termos como participação e coletividade emergem como elementos-chave, uma vez que, “[...] não há pesquisa-ação sem participação coletiva [...]” (BARBIER, 2002, p. 70). Logo,

É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. (BARBIER, 2002, p. 70-71).

Destarte, a Pesquisa-Ação exige do pesquisador papel ativo na busca de soluções aos problemas identificados e, nesse sentido, entender e avaliar as ações decorrentes desses problemas, tendo em conta os cuidados necessários para que ocorra reciprocidade por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. (THIOLLENT, 1986). Como consequência, o pesquisador é instigado “[...] a conhecer as possibilidades imaginárias das pessoas em função da própria cultura delas e de propor-lhes mecanismos de investigação apropriados.” (BARBIER, 2002, p. 125).

A Educação tem praticado esse tipo de pesquisa, com vistas a discutir questões de currículo, dos processos pedagógico-didáticos, da formação continuada dos docentes, dos aspectos institucionais da escola etc. (ANDRÉ, 1995; ABREU, 2017), buscando concomitantemente possibilitar “[...] o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.” (TRIPP, 2005, p. 445). Essa modalidade de pesquisa passou a ser adotada também no campo da EA, favorecendo “[...] a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais a ponto de tomá-las como ponto de partida - e de chegada - na produção de conhecimentos [...]” acerca das questões socioambientais. (TOZONI-REIS, 2005, p. 275).

Sob esse enfoque, de acordo com Tozoni-Reis (2007, p. 11), a Pesquisa-Ação na EA implica dois princípios teórico-metodológicos basilares, convergindo a uma proposta de EA crítica e emancipatória: a **conscientização**, enquanto processo filosófico-político de se construir, na reflexão e ação da consciência crítica, uma orientação “[...] política, transformadora, libertadora e emancipatória [...]”; e a **participação** ativa dos sujeitos envolvidos (pesquisadores e educadores), nas escolhas metodológicas e tomada de decisões em torno da investigação e da ação

educativa coletiva. Assim, abrem-se possibilidades de superação do paradigma dominante, “[...] fundamentado na separação entre o saber científico e o saber popular, entre a teoria e a prática, entre o conhecer e o agir, entre a neutralidade e a intencionalidade [...]” (TOZONI-REIS, 2005, p. 275).

Face a essas colocações, propõem-se, nesta Tese, a Pesquisa-Ação na vertente Colaborativa, que desde a década de 1980 vem-se consolidando no campo educacional como prática de se investigar a realidade educativa, em que pesquisadores e educadores atuam colaborativamente na análise de problemas e implementação de mudanças, partilhando responsabilidades tanto na tomada de decisões quanto na realização das tarefas de investigação. Sua ênfase está nos “[...] processos de intervenções que visam a transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 9). Logo:

[...] o diferencial desse tipo de investigação está em dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. Dessa maneira a pesquisa-ação colaborativa se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada. (IBIAPINA, 2008, p. 26).

A Pesquisa-Ação Colaborativa, ao invés de pesquisar **sobre** o professor, busca investigar **com** o professor, isto é, envolvendo-o colaborativamente na perspectiva de que ele se reconheça como produtor de conhecimentos na relação de teoria e a prática no ensino – discutindo, interpretando e negociando crenças e valores vinculados a sua prática pedagógica. Essa perspectiva coloca os professores no centro do processo investigativo, como sujeitos cognoscentes ativos e agentes transformadores da realidade na qual estão inseridos e não apenas como produtos da história educativa. Eles, conseqüentemente, deixam de ser meros objetos de pesquisa, compartilhando com os pesquisadores a ação de transformar as práticas, a escola e a sociedade como um todo. (IBIAPINA, 2008).

Nesse sentido, cabe diferenciar o conceito de **colaboração** do de **cooperação**: esta é entendida como etapa de trabalho coletivo, em que parte do grupo envolvido não possui autonomia, tampouco poder de decisão sobre as ações realizadas conjuntamente, denotando relações hierárquicas de poder entre os pares.

Já a **colaboração** significa “[...] oportunidade igual e negociação de responsabilidades, em que os partícipes têm vez e voz em todos os momentos da pesquisa [...]”, podendo, dentro de suas possibilidades, “[...] descrever e interpretar práticas e teorias, manifestando compreensões, concordâncias e discordâncias em relação aos discursos dos seus pares e das teorias veiculadas na esfera educacional.” (IBIAPINA, 2008, p. 33-34). Conforme Abreu (2017), o próprio termo **colaborar**, do latim medieval *colaborare*, tem um sentido que reforça a importância do outro:

[...] o prefixo *co* veio do latim clássico *cum*, que significa “junto”; *laborare* significa “trabalhar” e assim, “co-laborar” significa “trabalhar junto”, “trabalhar com”. Nesse sentido, para ampliar a compreensão desse termo, pode-se lembrar de outras palavras importantes como “co-produção”, “co-construção” e “copartilhamento”, cujos significados caminham na mesma linha de “fazer com”, levando-nos a entender que sem a colaboração intencional e solidária, a pesquisa não alcança seu intento. (ABREU, 2017, p. 223)

O ato de colaborar, na Pesquisa-Ação Colaborativa, relaciona-se, portanto, à tomada de decisões democráticas, à partilha de experiências, à coprodução de saberes e à criação de relações, que incluem interesses pessoais e sociais comuns entre os envolvidos, num processo reflexivo interpessoal contínuo, na análise das práticas didático-pedagógicas. O pesquisador, enquanto um par mais experiente em pesquisa, faz avançar não só o processo investigativo, mas o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. (IBIAPINA, 2008). Sob esse enfoque, ampliam-se as possibilidades de os professores apropriarem-se de significados, confrontando-os e reconstruindo-os por meio de um processo reflexivo para tomada de consciência não só acerca de práticas pedagógico-didáticas na escola, mas pensá-las na conexão com outras alternativas de ensino e aprendizagem – no caso, os espaços de propriedades rurais pedagógicas –, sob uma “[...] visão e compreensão crítica do que-fazer educativo.” (IBIAPINA, 2008, p. 11).

Os processos de aprendizagem, pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, contribuem tanto para o avanço do pensamento teórico quanto ao desenvolvimento de práticas emancipatórias, favorecendo a práxis docente e, nesse sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional dos partícipes. Por consequência, os professores alcançam “[...] mais poder (*empowerment*) para agir no sentido de transformar tanto a sala de aula quanto a escola [...]”, utilizando a análise crítica e reflexiva do trabalho docente. (IBIAPINA, 2008, p. 10). O processo de

empoderamento dos sujeitos está relacionado ao conhecer-mais-ser-mais, sendo capazes de intervir de forma qualificada no mundo, para transformá-lo e transformar a si; esse processo de empoderamento acontece inter-relacionalmente, uma vez que “[...] ninguém se empodera a si, isolado. É sempre na relação com os outros [...]” (DICKMANN; DICKMANN, 2016, p. 189).

Nesse sentido, para que a Pesquisa-Ação Colaborativa constitua uma prática que contribua ao crescimento de uns com os outros é fundamental que os sujeitos envolvidos aprendam “[...] a dialogar, a falar, expressar ideias, mas especialmente saber escutar, reconhecendo o quanto os outros têm a contribuir, a enriquecer, a acrescentar sobre um assunto em questão.” (ABREU, 2017, p. 223). Na perspectiva freireana, o diálogo compreende:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade [...]. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1967, p. 107).

A partir de um diálogo consciente e respeitoso, “[...] desenvolve-se uma relação de percepção de nós mesmos, do outro e do mundo; de pensar junto, pensar com, no verdadeiro exercício de “co-laborar” [...]” (ABREU, 2017, p. 224); de pensar a educação como “[...] um saber, um partilhar e um entre-criar em meio e através de pessoas [...]” (DICKMANN; DICKMANN, 2016, p. 18). No entanto, para que essas aprendizagens ganhem concretude, Abreu (2017, p. 223), com base em Ibiapina (2008), ressalta a importância da “[...] **reflexividade crítica** sistemática dos professores entre si e com o pesquisador acerca das práticas pedagógico-didáticas, para a construção coletiva de pensamentos e ações [...]”, no sentido de priorizar “[...] a dimensão criativa e a reconstrução dialética entre teoria e prática.”³⁵³

Nessa linha, para se desenvolver o processo investigativo da Pesquisa-Ação Colaborativa e garantir sua eficácia, tanto na construção de conhecimentos quanto na (trans)formação dos sujeitos envolvidos, Henz (2015) propõe o método dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, inspirados nos Círculos de Cultura freireanos, possibilitando:

³⁵³ ABREU, 2017, loc. cit.

[...] reconhecer cada homem e cada mulher na sua singularidade e na sua capacidade de construir conhecimentos que ajudem no desvelamento da condição de condicionados; mas, porque condicionados e não determinados, no seu inacabamento está a possibilidade para transformar a si mesmo e à realidade vigente, sempre pelo diálogo e intersubjetividade de uns com os outros. (HENZ, 2015, p. 2021).

Os Círculos Dialógicos, a partir de um diálogo problematizador, oportunizam aos professores uma reflexão sobre a sua realidade social e escolar e as possibilidades de mudanças na sua práxis educativa. Cada sujeito envolvido tem papel único e singular, no direito de efetivamente dizer sua palavra, manifestando-se como sujeito da práxis, compartilhando com seus pares as experiências, ideias e interpretações da sua realidade, dentro de uma perspectiva colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão em torno da própria prática educativa. (HENZ, 2018). Sob esse foco, em vista do atual contexto de isolamento e distanciamento social, os Círculos Dialógicos aconteceram de modo virtual.³⁵⁴

Nessa linha, ressalta-se a importância da escuta sensível e respeitosa que inclui, além da palavra, “[...] os gestos, os olhares, as reações, os sentimentos despertados por esses momentos reflexivos dialógicos [...]” (HENZ, 2015, p. 78). Nesse processo de escuta – de fundamental importância tanto no contato presencial quanto no espaço da virtualidade – a disciplina do silêncio deve ser assumida com rigorosidade e a seu tempo, com vistas a garantir a comunicação dialógica. Ao escutar a fala comunicante de alguém, o sujeito ouvinte potencializa o movimento interno do seu pensamento, que vira linguagem; concomitantemente, instiga o sujeito que fala a se comprometer com a ação de comunicar e não apenas fazer comunicados, sendo capaz de escutar a indagação, a dúvida e a criação elaborada por quem escutou (FREIRE, 2001) – portanto, tal processo dialogal, focado por Freire, é ressignificado no espaço virtual, seguindo os princípios do diálogo problematizador, sob o foco da práxis educativa.

Nesse rumo, o pesquisador torna-se um mediador de espaços-tempos, oportunizando aos docentes engajamento no processo de reflexão sobre sua prática, possibilitando-lhes perceber hábitos e atitudes até então não conscientes e articulados a vieses ideológicos na prática escolar (IBIAPINA, 2008) – como

³⁵⁴ Cabe destacar que os encaminhamentos às “novas” formas de construção e coleta dos dados da Pesquisa, a partir de recursos tecnológicos diversos, tiveram como base os procedimentos de formação docente, por Nogueira (2020), no município de Timbó-SC.

armadilhas paradigmáticas que fazem parte do cotidiano educacional – e capacitando-os a ações necessárias para transformar a sua práxis e a realidade escolar e sociopolítica. Na linha da EA na EI, em conexão com propriedades rurais pedagógicas – objeto de pesquisa desta Tese – as reflexões desenvolvidas podem e devem favorecer a (trans)formação dos professores envolvidos, a partir da ressignificação qualificada de sua práxis pedagógica; nessa conexão, a pensarem espaços educativos propícios para a formação socioambiental cidadã das crianças, no presente e no futuro, como as Propriedades Rurais Pedagógicas – refletindo-se no planejamento e desenvolvimento de experiências educativas com as crianças, nesses espaços.

A partir desses aportes teórico-metodológicos da pesquisa de campo, a seguir terá foco o universo da pesquisa.

5.2 UNIVERSO DA PESQUISA

5.2.1 Campo da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada no Centro de Educação Infantil (CEI) Adolfo Artmann, localizada no município de Joinville – SC.³⁵⁵

A escolha do referido CEI justifica-se por três motivos³⁵⁶: o primeiro, em virtude dessa instituição realizar anualmente visitas socioeducativas com crianças de pré-escola (4-5 anos) às Propriedades Rurais Pedagógicas, pelo Projeto Viva Ciranda,³⁵⁷ o segundo motivo é a disposição colaborativa do CEI em aceitar e

³⁵⁵ Joinville, localizada na região norte de Santa Catarina, a 180 km da Capital Florianópolis, é a cidade mais populosa do Estado com cerca de 583 mil habitantes, ultrapassando a Capital, que tem em torno de 490 mil habitantes (IBGE, 2018). Joinville possui um IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,809, estando entre as melhores cidades brasileiras, com qualidade de vida (PNUD, 2019). Conforme a Secretaria da Educação de Joinville, em 2018 havia 26.182 alunos matriculados na EI, sendo 18.479 nas Unidades educativas municipais e 7.703, em instituições particulares. Há 381 unidades escolares, das quais, 117 para atendimento de crianças de 0 a 3 anos (60 unidades municipais e 117 particulares, localizadas no perímetro urbano) e 204 para crianças de 4 e 5 anos (77 municipais e 113 particulares, na área urbana; e 14 municipais na zona rural). (SEPUD, 2019).

³⁵⁶ A seleção do CEI deu-se a partir de conversas informais com a Coordenadora do Projeto Viva Ciranda, que tem contato com as Unidades de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental); estas fazem visitas pedagógicas às Propriedades Rurais Pedagógicas, no Município.

³⁵⁷ Conforme informações da coordenação do CEI, em 2018 a Instituição fez 06 visitas a propriedades rurais pedagógicas, distintas, com o intuito de aprofundar projetos desenvolvidos nas turmas de EI. As visitas são agendadas no início do ano letivo, via e-mail. A taxa de visitação é de R\$15,00 por criança, sendo que a média de permanência dos grupos nas propriedades é de duas a três horas e

participar da Pesquisa em foco; e a terceira razão, a localização do CEI próximo ao Parque Municipal Morro do Finder, que possui 500 Km², abrangendo a principal área da Mata Atlântica inserida na parte urbana do Município, constituindo área de Conservação e Proteção Integral, com vasta biodiversidade vegetal. Nesse contexto situacional, o cotidiano do CEI envolve o meio urbano e o natural que, juntamente com as Propriedades Rurais Pedagógicas, favorece experiências de contato com a natureza, voltadas à formação socioambiental cidadã das crianças.

O CEI Adolfo Artmann está localizado no Bairro Bom Retiro, cerca de 4,5 km da região central de Joinville e, como focado, próximo ao Parque Municipal Morro do Finder; é um bairro urbanizado, com predominância de residências e relativamente próximo das zonas rurais de Joinville.

Conhecido, historicamente como Dona Francisca ou Serrastraste (Estrada da Serra), o Bairro Bom Retiro – que recebeu esse nome em virtude da existência de um time de futebol da cidade – foi criado no ano de 1977 e desde 1965 tem sido sede de Centros Universitários³⁵⁸, a exemplo da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Antes desse período, as atividades econômicas eram agrícolas e comerciais; até a década de 1950, não havia energia elétrica nas casas, rede de água tratada, transporte coletivo e calçamento das ruas. Neste bairro, atualmente vivem cerca de 13 mil habitantes, distribuídos em 3,91 km²; caracteriza-se predominantemente como residencial (86,7%). A faixa etária média dos moradores oscila entre 26 e 59 anos (51%) e a renda média per capita é de 1 a 3 salários mínimos (49,6%). Existem quatro equipamentos públicos no bairro: uma Unidade Básica de Saúde (SUS), uma Escola Municipal, uma Escola Estadual e o Centro de Educação Infantil Adolfo Artmann (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE, 2017) – campo de pesquisa da Tese.

Esse CEI foi fundado no ano de 1979 como Unidade do Programa CERI – Centro de Recreação e Educação Infantil do Bairro Bom Retiro, na Rua Tenente

meia. Tal valor vale para todos os estudantes, independentemente de pertencerem à escola pública ou privada; geralmente, tal custo é da responsabilidade de cada família. Contudo, as famílias carentes têm os custos pagos pela escola.

³⁵⁸ De acordo com informações da Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville: “[...] em 1956 uma comissão do Sindicato da Indústria da Construção Civil de Joinville entregou memorial reivindicatório ao governador Jorge Lacerda solicitando a instalação de uma faculdade. A implantação dos cursos inicia-se a partir de 1965 sobre o nome de Faculdade de Engenharia de Joinville, que a partir de 1985 torna-se Centro de Ciências Tecnológicas da UDESC.

Antônio João, nº 1069. Tal Programa, implementado em 1974, visava a atender as necessidades das famílias da classe popular, tendo como público-alvo os filhos dos trabalhadores da cidade; o mesmo era viabilizado por uma equipe multidisciplinar, com assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, médicos, nutricionistas e padres. As primeiras Unidades deste Programa, vinculadas à Secretaria de Assistência Social do Município, foram instaladas nos espaços paroquiais. O propósito era atender a crianças de 0 a 12 anos em período integral de até 12 horas diárias, considerando-se o horário de trabalho dos pais.³⁵⁹

Até o ano de 1999, o CERI contava com 24 unidades e atendia em torno de 2000 crianças, quando passou a fazer parte da Secretaria de Educação e Cultura, a qual já era responsável por 14 unidades de Jardins de Infância. A partir daí, tais instituições – dentre elas a Unidade Adolfo Artmann – passaram a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI), em cumprimento à Lei nº 4.379/2001. (DIRETRIZ CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JOINVILLE, 2019).

No ano de 2004 o CEI Adolfo Artmann passa a atender em novo local, à Rua Caçapava, nº 95, no mesmo bairro, com o intuito de garantir melhores condições de atendimento às crianças e acolher maior demanda. A Instituição, atualmente, atende a 195 crianças de 2 a 5 anos, distribuídas em 12 turmas³⁶⁰ nos turnos matutino ou vespertino: Maternal I (2 anos), 33 crianças; Maternal II (3 anos), 32 crianças; Período I (4 anos), 58 crianças; Período II (5 anos), 72 crianças.

De modo geral, as famílias atendidas têm condições econômicas variadas; a maioria tem renda de 1 a 3 salários mínimos; 8% com renda baixa, de um salário, recebendo bolsa família; 49% residem em casa própria, 32% em casa alugada e 19% em casas cedidas, nas imediações do Morro Finder, em áreas de invasão. Quanto à ocupação dos pais, 65% são assalariados, 18% autônomos, 11% do lar, 3% aposentados e 3% empresários. No que se refere ao nível de instrução, a

Em 1965 foi criada a FURJ, atualmente denominada Univille.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE, 2017, p. 37).

³⁵⁹ Além dos CERIs, teve início o atendimento às crianças de 4 a 6 anos em Jardins de Infância, turmas de pré-escolas anexas às escolas e em creches comunitárias subsidiadas pelo governo.

³⁶⁰ Informações do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) da referida escola: até 2011, o CEI Adolfo Artmann atendia a turmas de Berçário I, em período integral; contudo, a partir desse ano cessou tal atendimento, em virtude das novas normas para atendimento a essa faixa etária. No ano de 2016, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, em concordância com a Secretaria de Educação e a Lei da Obrigatoriedade do Ensino a partir dos 4 anos, foi necessário ampliar vagas para atender à demanda de crianças nesta faixa etária. Em função disso, não houve mais atendimento da turma de Berçário II.

maioria possui ensino médio completo e uma pequena parcela, ensino superior completo.³⁶¹ Em relação ao quadro de funcionários, o CEI Adolfo Artmann conta com: quatro professoras regentes, em 40 horas; quatro professoras regentes, em 20 horas; três professoras auxiliares³⁶² de turma; uma professora auxiliar de Inclusão; duas professoras volantes³⁶³, em 40 horas; uma professora volante, em 20 horas; uma professora de Educação Física; três cozinheiras; duas serventes; um zelador; uma Diretora; uma auxiliar de Direção; uma professora de Apoio Pedagógico e um Agente Administrativo (Professora Remanejada).³⁶⁴

No que concerne à dimensão física do CEI: no espaço interno existem 6 salas de aula³⁶⁵; uma secretaria; um banheiro adulto; um banheiro de acessibilidade; três banheiros infantis; uma sala de professores; uma varanda de circulação; um refeitório para crianças e outro para adultos; uma cozinha e uma lavanderia; um depósito e um ateliê. Já no espaço externo, o CEI conta com dois parquinhos: um para crianças de 2 a 3 anos, com piso, e o outro para crianças de 4 a 6 anos, com chão de areia; um gramado para atividades de movimento; um pequeno jardim na entrada, com lago, bancos e plantas de tamanho pequeno, denominado “bosque da leitura” e uma caixa de areia:

FOTOS 1 e 2: Portão de entrada e fachada do CEI Adolfo Artmann.



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

³⁶¹ Informações do PPP (2019) da referida escola.

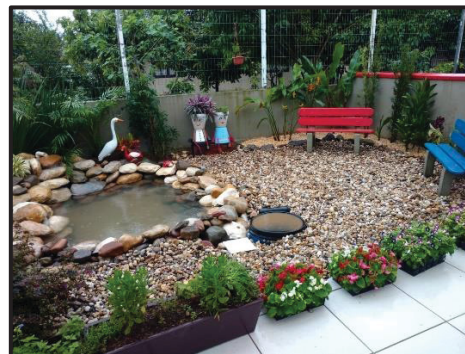
³⁶² Auxiliam as professoras regentes das turmas de 2-3 anos.

³⁶³ Termo utilizado para a professora que substitui o professor regente durante a sua hora-atividade.

³⁶⁴ Informações do PPP (2019) da referida escola.

³⁶⁵ Durante o ano de 2020, no período da pandemia, o CEI passou por reformas, com melhorias nos espaços internos e externos. Dentre as mudanças, destaca-se a substituição das janelas por portas de vidros, que possibilitam o livre acesso ao pátio central. Na parte externa, destaca-se a implementação de um pequeno lago, junto ao “bosque da leitura”.

FOTOS 3 e 4: Gramado e bosque da leitura com o lago (frente do CEI).



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

FOTOS 5 e 6: Espaço do jardim suspenso e casinha de madeira (frente do CEI).



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

FOTOS 7, 8 e 9: Área de plantio, parquinho com chão de areia (fundos do CEI) e caminho sensorial (parte lateral esquerda do CEI).



Fonte: Arquivo da autora, 2021

Para além desses espaços, há a horta do Vô Walter, um espaço cedido pelo vizinho, com residência localizada ao lado do CEI. Esta Horta começou a ser pensada a partir das orientações do Programa “Reinventando o Espaço Escolar”, da Secretaria de Educação do Município de Joinville.³⁶⁶

FOTO 10: Espaço do “Vô Walter”.



Fonte: Arquivo da autora, 2021

Esse Programa foi instituído pelo Município em 2010, com o intuito de atender ao disposto nas DCNEI (2009a), para que as instituições de EI proporcionassem às crianças experiências significativas; o Programa vem sendo operacionalizado pelo Setor de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, por meio de apoio pedagógico e técnico a CEIs e Escolas de Ensino Fundamental, em seus projetos, sob o foco de Espaços Educadores Sustentáveis. No ano de 2015, passou a ser incluído no Plano Municipal de Educação (Lei nº 8.043/2015), objetivando a promover ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares, de modo a possibilitar múltiplas possibilidades de aprendizagem, a partir de experiências concretas pelos educandos. (PROGRAMA REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLAR, 2019). Nessa linha:

³⁶⁶ Informações obtidas com a Professora de Apoio Pedagógico do CEI.

O Programa direciona cada unidade escolar a repensar seus espaços físicos no conceito da ética da sustentabilidade e da pedagogia participativa, de modo a: possibilitar maior acolhimento, segurança, bem-estar e diversidade nas possibilidades de aprendizagem e de integração entre as pessoas; de tornar a unidade escolar fonte de inspirações para a comunidade no uso de tecnologias sociais simples, que gerem economia, consciência no consumo e baixo impacto ambiental, como por exemplo, com a preparação de hortas orgânicas e cultivo de pomares e jardins [...]. (PROGRAMA REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLAR, 2019, p. 19).

Sob essa perspectiva, o Programa “Reinventando o Espaço Escolar”, visa a ressignificar os espaços escolares, pela promoção da cultura da sustentabilidade, efetivando-se mediante o redimensionamento do fazer pedagógico e, sobretudo, pela atribuição de novos sentidos aos ambientes, ao currículo e à gestão escolar. Nesse rumo, o espaço externo do CEI Adolfo Artmann foi sendo reestruturado, pela construção de ambientes lúdicos e interativos, com integração aos elementos naturais. (PROGRAMA REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLAR, 2019). Nesse sentido, as primeiras ações práticas começaram em 2013, com a construção de uma horta suspensa com *pallets*³⁶⁷ e um *deck* cultural, que foi complementado com o bosque da leitura, a centopeia de chás, a horta do sapo e da galinha (feita com pneus) e o jardim suspenso de flores.³⁶⁸

Esses espaços escolares foram ampliados na parceria com o proprietário da residência vizinha do CEI, a partir também de 2013, com o Projeto Institucional Horta no Vô e Alimentação Saudável, incluindo todas as turmas.³⁶⁹ Neste espaço, Horta no Vô, as crianças participam do cultivo e degustação de ervas medicinais, produzidas no “Berçário dos Chás” – um espaço criado especialmente para estas plantas; ajudam também a preparar os canteiros e a realizar o plantio de sementes e mudas de hortaliças, acompanhando o processo de desenvolvimento; assim, aprendem a

³⁶⁷ Por informações do PPP (2019), a experiência da horta suspensa foi temporária, encontrando-se inativa no momento, devido à dificuldade do desenvolvimento das plantas por falta de espaço nos *pallets*, bem como pelo ressecamento da terra, especialmente nos dias de verão.

³⁶⁸ Informações do PPP (2019). Conforme este Documento, os recursos financeiros para a construção desses espaços foram oriundos do Prêmio Embraco de Ecologia 2012 – concurso de apoio empresarial com o intuito de incentivar a promoção de ações educativas no âmbito da sustentabilidade socioambiental. Além dessas iniciativas, houve outras ações, nesse período, envolvendo funcionários, pais e comunidade, como: “[...] limpeza e pintura nos muros e prédio, troca de cercas, colocação ou substituição de cerâmicas no piso, nas dependências da unidade, manutenção do mobiliário, organização do depósito, descarte de materiais inservíveis, retirada de entulhos, aplicação de azulejo na parede para atividades artísticas, colocação de pó de brita no parque, retirada de pedras de paralelepípedo da grama, limpeza e poda de árvores e arbustos, plantio de flores e temperos.” (PPP, 2019, p. 19).

³⁶⁹ Esse Projeto, atualmente, vem sendo desenvolvido principalmente pelas professoras volantes, no horário da hora-atividade das professoras regentes.

prática diária de cuidados, regando e observando o crescimento das plantas, bem como a vida vegetal que acontece em seu processo de transformação.³⁷⁰

Nesse sentido, destaca-se o Programa da Rede Municipal de Ensino de Joinville “Hortas Pedagógicas” para a Educação Básica, cujo propósito é instituir hortas em todas as unidades de ensino, tendo como referência a BNCC (BRASIL, 2017a) em torno de temáticas, como: Educação para o Consumo, Educação Financeira e Fiscal; Educação Ambiental; Projeto Reiventando Espaços Escolares; Educação Alimentar e Nutricional; Direitos da Criança e do Adolescente; Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira etc.³⁷¹

Ainda de acordo com o PPP (2019), outro Programa desenvolvido no CEI Adolfo Artmann e que tem contribuído para a construção de ações pedagógicas voltadas à criação de espaços educadores sustentáveis é o COM-VIDA (Comissão do Meio Ambiente e qualidade de vida na Escola), oriundo da I Conferência Nacional Infância pelo Meio Ambiente, 2013, que sugeriu a criação de “Conselhos” de Meio Ambiente nas escolas para criarem espaços educadores sustentáveis. Neste CEI a Comissão é composta por professores, funcionários, pais e comunidade, com o objetivo de atuarem em favor do meio ambiente e da qualidade de vida; as ações são voltadas para melhoria dos espaços do CEI, buscando recursos e parcerias, garantindo espaços mais seguros, limpos, atrativos, com possibilidades de várias atividades, brincadeiras, convivências e participação para as crianças, famílias e funcionários; envolve a comunidade escolar para pensar também nas soluções dos problemas atuais, em vista de um futuro desejável para todos.

Sob esse enfoque, as orientações pedagógicas do PPP (2019) enfatizam as experiências lúdicas, estéticas, de aconchego, de respeito, de autonomia, de cooperação, de investigação, de experimentação, de leitura, de diálogo e de raciocínio; e têm como princípios os preceitos estabelecidos nos documentos legais vigentes, dentre os quais: a LDB nº 9394/96; as DCNEI, 2009a; a Resolução nº 169/2011-CME que aprova o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville; a Resolução nº 645/2017/CME, que fixa as normas para a oferta de Educação Infantil no Sistema de Educação de Joinville; a BNCC (2017); e a Diretriz Municipal de Educação Infantil (DMEI) de Joinville, que dentre

³⁷⁰ Informações do PPP (2019).

³⁷¹ Informações do Projeto Hortas Pedagógicas do CEI Adolfo Artmann.

outros aspectos, destaca como ponto de referência da prática educativa na EI os campos de experiências (O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e formas; Escuta, Fala, Pensamentos e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações) – discussões realizadas no Capítulo 2 da presente Tese. Porquanto, tais orientações pedagógicas do PPP não têm o respaldo das Diretrizes Curriculares de EA do Município, as quais ainda demandam formulação e promulgação.

5.2.2 Sujeitos da Pesquisa

Em vista do objeto da Tese e dos objetivos inicialmente estabelecidos, os sujeitos da pesquisa seriam 11 professoras atuantes em turmas do Período I (4 anos) e Período II (5 anos) do CEI Adolfo Artmann, além de duas turmas de crianças dessa faixa etária. Tal seleção teve como critério a possibilidade das docentes e crianças visitarem propriedades rurais pedagógicas e nelas vivenciarem experiências. A esse respeito, observa-se que as propriedades rurais pedagógicas, participantes do Projeto Viva Ciranda, recebem turmas de educandos a partir dos 2 anos de idade, provindos especialmente dos CEIs e das escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (até o sexto ano). O Projeto conta com três ônibus³⁷² para a realização das visitas pedagógicas, transportando gratuitamente os escolares. Contudo, desde 2017, a Secretaria da Educação tem orientado os CEIs a utilizar esses transportes somente com as crianças a partir dos 04 anos de idade, uma vez que os ônibus não possuem assentos infantis conversíveis (cadeirinhas). Em função disso, a pesquisa contemplaria as turmas de 04 e 05 anos de idade.

No entanto, em virtude do cenário atual, marcado pela COVID-19, houve reconfiguração do grupo de participantes da Pesquisa, não mais incluindo as crianças. Assim, participaram 04 professoras e o critério atual de seleção foi o número de visitas que elas já tinham realizado às propriedades rurais pedagógicas;

³⁷² O primeiro ônibus do Projeto Viva Ciranda foi doado em 2014, pela empresa de transportes coletivos Gidion. Em 2015, a empresa Transtusa – Transporte e Turismo Santo Antônio – doa mais dois ônibus. Todos estão equipados e adaptados para transportar de maneira segura os grupos de escolares até as Propriedades Rurais Pedagógicas.

assim, foram escolhidas aquelas que possuíam maior experiência nesse aspecto. Abaixo o quadro das professoras-pesquisadoras.

QUADRO 1 - DADOS SOBRE AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS (PP)³⁷³

PP	FORMAÇÃO ACADEMICA	ATUAÇÃO NA ESCOLA	TURMA QUE LECIONA	VISITA ÀS PROPRIEDADES RURAIS PEDAGOGICAS
PP1	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar	Professora regente - 40 horas	Período I - crianças de 4 anos	Propriedade do Senhor Ango Kersten; Sítio Rancho Alegre
PP2	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Educação Infantil, Gestão Escolar e Gestão Pública	Professora regente - 40 horas	Período I - crianças de 4 anos	Propriedade do Senhor Ango Kersten; Sítio Rancho Alegre
PP3	Graduação em Pedagogia; Pós-Graduação em Arte e Educação	Professora regente - 20 horas	Período II - crianças de 5 anos	Propriedade do Senhor Ango Kersten; Sítio Vale das Nascentes; Sítio Rancho Alegre
PP4	Graduação em Pedagogia; Graduação em Educação Especial; Pós-Graduação em Metadisciplinaridade em Educação Infantil, Educação Inclusiva e anos iniciais; Pós-Graduação em Orientação, Supervisão e Gestão Pública Escolar Democrática	Professora volante – 20 horas	Todas as turmas do Período I e do Período II	Apiário Pfau; Propriedade da Família Schroeder; Rancho Alegre

Fonte: Organização da autora da Tese (2021).

A primeira visita ao CEI Adolfo Artmann aconteceu na última semana do mês de novembro de 2019 – juntamente com a Coordenadora do Projeto Viva Ciranda. Na ocasião, o grupo docente estava em processo de formação e por ocasião do contato com a escola, as professoras já tinham sido liberadas. Por isso, o primeiro contato com o CEI aconteceu somente com a Diretora da Escola, a Vice-Diretora e a Professora de Apoio Pedagógico. Isto impediu a formalização de convite ao grupo de docentes, para participar da Pesquisa: assim, na segunda semana de março de 2020, antes de seu início, foi feito um convite especial às professoras para se tornarem sujeitos-pesquisadores e, nesse sentido, avaliar quem poderia participar

³⁷³ Com o intuito de garantir o sigilo e preservação da identidade de cada docente, optou-se pela sigla PP (Professora-Pesquisadora), para referir-se a cada uma delas.

efetivamente da proposta da Pesquisa, levando em conta o interesse e disponibilidade de cada docente. A primeira reunião, para a apresentação dos objetivos da pesquisa e de seus encaminhamentos, aconteceria no dia 20 de março de 2020, data em que teve início o período de isolamento e distanciamento social, em virtude da COVID-19. Houve, por decorrência, o cancelamento por tempo indeterminado das aulas presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino no País. A partir daí, nos meses seguintes, os sistemas de ensino municipais e estaduais buscaram formas de se adaptar a esse novo cenário, a partir da reestruturação do currículo escolar e das atividades pedagógicas, adotando-se em muitas escolas o modelo de aulas remotas.

Diante desse contexto social, controverso e de incertezas acerca do retorno do ano letivo na região de Joinville, a presente Pesquisa de Campo, que seria realizada no primeiro semestre de 2020, ficou para o segundo semestre, com mudanças no encaminhamento metodológico, ou seja, passando a uma dinâmica de encontros virtuais semanais, com uso de recursos tecnológicos diversos, como: o *Google Meet*, compreendendo um serviço de comunicação por vídeo; a plataforma *Google Classroom* e o *Google Forms* – que disponibilizam um ambiente virtual coletivo, usado para as discussões e reflexões pelas professoras-pesquisadoras com a pesquisadora; um *Blog*, desenvolvido colaborativamente pelas mesmas, com o intuito de estimular os processos de coprodução e coautoria; e um canal no *Youtube*, criado para a publicação de gravações dos encontros virtuais. Tais recursos foram disponibilizados apenas para as professoras-pesquisadoras – enquanto canal particular e não aberto ao público. Utilizou-se também o aplicativo *WhatsApp*, possibilitando a criação de um grupo de conversa com as professoras-pesquisadoras, com o intuito de facilitar a comunicação em tempo real.

Nesse sentido, o próximo subitem refere-se ao desenvolvimento da Pesquisa e ao método de análise interpretativa dos seus dados.

5.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

5.3.1 Fases da Pesquisa-Ação Colaborativa

O desenvolvimento da Pesquisa-Ação Colaborativa objetivou a que a pesquisadora e professoras-pesquisadoras construíssem significados e sentidos acerca do objeto de estudo, com ações interventivas – em termos de planejamento – para possíveis transformações das situações e condições diagnosticadas.

Na Pesquisa-Ação Colaborativa, há quatro ações processuais reflexivo-críticas praticamente em todas as fases de pesquisa, com maior ou menor ênfase, segundo cada etapa da pesquisa (IBIAPINA, 2008): a **descrição**, a **informação**, o **confronto** e a **reconstrução**. Reitera-se, na presente pesquisa, que tais etapas seguem a estrutura proposta pela autora referida, porém, com adaptações necessárias à pesquisa virtual.

Assim, na primeira ação reflexiva – **descrição** – as docentes narram sua prática pedagógica com as crianças e as razões que as levaram a realizar tais práticas.

Já a segunda ação – **informação** – implica que as docentes informem a relação das atividades pedagógicas desenvolvidas até o início da pandemia, com os conhecimentos, se espontâneos ou sistematizados, a partir de questionamentos como: “[...] O que agir desse modo significa? [...] O que motiva a realizar essas ações? [...] De onde precedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e quem ocorreu apropriação dessas ideias? [...]”³⁷⁴ A resposta a essas questões permite compreender os processos de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar, ou seja, as significações das práticas escolares:

Nessa perspectiva, a análise reflexiva tem como foco, não somente o micro contexto da sala de aula, o conhecimento programático transmitido, as atividades didáticas, as questões de ensino-aprendizagem, os papéis de aluno e de professor, mas também o macro contexto social em que essas práticas estão sendo geradas. (IBIAPINA, 2008, p. 74).

Assim, na medida em que as professoras apreendem esses dois contextos, interligados e intrínsecos ao ato de educar, terão condições de fazer o **confronto crítico** com sua prática docente – terceira ação reflexiva –, por meio de indagações, como:

[...] como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre

³⁷⁴ Ibidem, p. 73.

esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre a teoria e a prática? A prática pedagógica serve a que interesse? As ações reflexivas permitem compreensão do significado das práticas para a manutenção ou transformação de desigualdades, diferenças e preconceitos. (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Face a essas questões, a terceira ação reflexiva da Pesquisa-Ação Colaborativa emerge, portanto, como um momento “[...] crucial da reflexão crítica.” (IBIAPINA, 2008, p. 75) que, no âmbito da EA, corrobora a tomada de consciência docente sobre a armadilha paradigmática presente nas ações e discursos de práticas educativas tradicionais, reducionistas e fragmentadas e que dificultam, ao educando, uma compreensão de mundo e, nesse sentido, de suas problemáticas sob a perspectiva da Complexidade. (GUIMARÃES, 2011; 2012). As professoras, porquanto, gradativamente poderão superar análises pontuais, “[...] optando por relacionar o contexto da aula com o uso social dos conhecimentos construídos na escola [...]”, articulando-os com os interesses políticos. (IBIAPINA, 2008, p. 75). Nesse percurso, criam-se condições para a **reconstrução das práticas docentes** – quarta ação reflexiva – isto é, do planejamento de ações na relação com as experiências anteriores; tal momento pode ser subsidiado pelas seguintes questões: “[...] como posso agir diferentemente? Como poderia mudar minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar minha prática?”³⁷⁵

Destarte, a dinâmica escolhida para viabilizar esse processo reflexivo, na Pesquisa-Ação Colaborativa, foi a dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015) que, por meio de encontros virtuais, possibilitassem a reflexão coletiva e a “[...] (re)construção cooperativa e intersubjetiva de conhecimentos [...]” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521), visando a ações interventivas na práxis pedagógica futura.

Enquanto proposta epistemológico-política de pesquisa, os Círculos Dialógicos efetivam-se como “[...] espaços de compartilhamento de vivências e práticas educativas escolares, a fim de (re)significá-las [...]”³⁷⁶, instigando os participantes a desvelarem suas necessidades, em seus contextos, “[...] buscando sempre a libertação e a emancipação de todos [...]” (HENZ; FREITAS; SILVEIRA,

³⁷⁵ IBIAPINA, 2008, loc. cit.

³⁷⁶ TONIOLO; HENZ, 2017, loc. cit.

2018, p. 841) e a conscientização do que é necessário ser, pedagogicamente, modificado.

Com base em tais pressupostos, foram desenvolvidas, na presente Tese, as fases da Pesquisa-Ação Colaborativa, com base em Ibiapina (2008): - Diagnose e Planejamento da primeira Oficina Reflexiva; - Oficinas Reflexivas; - Planejamento da Ação Reconstitutiva; - Apresentação do Planejamento e Avaliação e Nova Ação Reflexiva. Observa-se que, dada a COVID 19, a fase da **Aplicação da Ação Reconstitutiva** não foi realizada com as crianças, ficando restrita à apresentação do referido planejamento, que ocorreu em dois momentos distintos: de modo virtual, via *Google Meet*, e *in loco*, isto é, nas propriedades rurais pedagógicas elegidas pelas docentes.

A **Diagnose e Planejamento da primeira Oficina Reflexiva**, como o primeiro momento da pesquisa, relacionam-se especialmente às duas primeiras ações reflexivas, a **descrição** e a **informação**. Nesta fase, iniciada na segunda semana de setembro de 2020, primeiramente foi apresentado o Projeto de Pesquisa – objetivos, referencial teórico e metodologia da Pesquisa – às professoras que atuam nas turmas de quatro e cinco anos.

Na proposta anterior da Pesquisa, que aconteceria de maneira presencial, seria entregue a cada professora um caderno, para que pudessem registrar, na forma de Diário de Campo, seus pontos de vista, observações, dúvidas, anseios e questionamentos – durante as fases da pesquisa –, com reflexões sobre suas práticas pedagógicas, na relação da EA com as Propriedades Rurais Pedagógicas, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças. De acordo com Macedo (2006, p. 133), os diários de campo são instrumentos significativos de autoformação, pois possibilitam o registro, a descrição e a compreensão sobre as redes de saberes e fazeres construídos a partir das “[...] experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual.” Na proposta atual, o instrumento do caderno foi substituído pelas plataformas do *Google Classroom* e *Google Forms*, além da criação de um canal no *Youtube* voltado exclusivamente para a publicação das gravações dos encontros virtuais.

Na sequência, foi levantado o perfil das professoras-pesquisadoras, no que diz respeito à trajetória profissional e vida pessoal, principalmente em relação à

infância³⁷⁷, bem como aos conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo – EI-EA e as propriedades rurais pedagógicas. Para tal, foram utilizados como procedimentos metodológicos:

- Questionário semiestruturado (APÊNDICE 4), para identificação de dados pessoais e conceituais de cada professora-pesquisadora: idade; formação inicial e continuada (pós-graduação; cursos na área de EI e EA); tempo de experiência no Magistério e tempo de atuação no CEI Adolfo Artmann; experiências vivenciadas nas Propriedades Rurais Pedagógicas; e entendimento de Educação Infantil; Meio Ambiente; Educação Ambiental; Sustentabilidade Socioambiental; Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas. A aplicação do questionário foi realizada por meio do *Google Forms*, que compreende uma ferramenta gratuita para criação de formulários *online*;
- Entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE 5), realizada de maneira virtual, com o uso do *Google Meets*, que é um serviço de comunicação por vídeo. As questões da entrevista enfocaram, inicialmente, as experiências das professoras-pesquisadoras vivenciadas na infância, que influenciaram sua prática escolar como docente da EI; tais narrativas trouxeram à tona “[...] as trajetórias, as experiências, os valores, as concepções e os saberes docentes, permitindo que as lembranças sejam reorganizadas, à medida que se traz fatos passados para o presente a fim de serem reinterpretadas.” (IBIAPINA, 2008, p. 86). Em decorrência, essa rememoração intencional ajudou a desvelar “[...] elementos que compõem o pensar e o agir profissional, criando bases para a compreensão da própria profissão docente [...]”.³⁷⁸ (IBIAPINA, 2008, p. 85). Num segundo momento das narrativas, o enfoque foi nas experiências vivenciadas, pelas docentes, envolvendo a EA na EI; e por fim, o terceiro momento enfocou as experiências vivenciadas nas propriedades rurais pedagógicas e se tais experiências eram previstas nos planos de ensino – sendo solicitado para as professoras-pesquisadoras que incluíssem essas ações, o envio dos planos à pesquisadora.

³⁷⁷ Com base no pensamento freireano (FREIRE, 1989), a retomada memorativa da infância pessoal possibilita compreender como se iniciou a leitura de mundo dos sujeitos, nas suas particularidades, evidenciando traços marcantes a partir das primeiras experiências de vida, consideradas significativas **no** e **com** o mundo, as quais exerceram influência direta ou indireta sobre a identidade de cada professora-pesquisadora. Tal desvelamento abre espaço para a reflexão individual e coletiva sobre como cada uma apreende-se e se relaciona com o meio ambiente sob influência da infância e, nesse sentido, desenvolvendo-se enquanto educadoras.

- Círculo Dialógico, via o *Google Meets*: a partir de uma síntese, pela pesquisadora, das respostas ao questionário proposto às professoras-pesquisadoras, quanto aos entendimentos prévios dos conceitos acima e do conteúdo das narrativas, foi realizado um diálogo virtual complementar sobre essas questões, entre o grupo de participantes da Pesquisa;
- e considerar, nos diálogos virtuais, os registros das informações, reflexões e dos questionamentos levantados durante os encontros, bem como preocupações das professoras-pesquisadoras com a questão da Pandemia e o trabalho escolar à distância (via *Google Classroom* e *Blog*).

Após esse percurso inicial, com base nas situações diagnosticadas, foi realizado, em conjunto – pesquisadora e professoras-pesquisadoras –, o planejamento da primeira Oficina Reflexiva virtual – no dia 30 de setembro de 2020 - assim como levantadas possíveis temáticas para discussão durante as Oficinas Reflexivas, objetivando a atender às condições necessárias para o desenvolvimento efetivo da EA na EI, na relação com as propriedades rurais pedagógicas. Esta primeira fase de Diagnose foi fundamental para motivar as professoras-pesquisadoras a melhorarem suas práticas docentes, com mais sentido e significado, “[...] assumindo a vontade de aperfeiçoar-se e de estudar os conceitos necessários para a condução da atividade docente, justificando, assim, o foco da colaboração.” (IBIAPINA, 2008, p.46).

A segunda fase da Pesquisa Colaborativa, iniciada na primeira semana de outubro de 2020 e finalizada na última semana de novembro do mesmo ano, envolveu as **Oficinas Reflexivas**, especialmente no **confronto crítico** da prática pedagógica das professoras-pesquisadoras, no cotidiano escolar, com a discussão teórico-metodológica compreendendo, pois, um momento da Pesquisa para o repensar e modificar os processos de ensino e de aprendizagem; nesse sentido, tais oficinas objetivaram a motivar:

[...] os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e [incentivar] a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatos que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim reconstróem a gênese do próprio

³⁷⁸ Ibidem, p. 85.

significar a partir da linguagem discursiva do outro. (IBIAPINA, 2008, p. 96).

Sob esse enfoque, as Oficinas Reflexivas foram desenvolvidas virtualmente, em oito Círculos Dialógicos virtuais, divididos em três momentos distintos: no primeiro momento, foram enfocados os conceitos de meio ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental; o segundo momento abordou as questões teórico-metodológicas da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas; e o terceiro momento centrou-se nas Propriedades Rurais Pedagógicas, na relação com a EA e a EI. Nessa direção, as Oficinas Reflexivas ocorreram a partir de leituras e discussões de textos, com propósito de instigar um processo dialógico entre questões teóricas e práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras. Com base em Dias (2019, p. 184-185), a dinâmica dos Círculos Dialógicos, nesta fase da Pesquisa, teve como orientação basilar “[...] a leitura prévia dos textos, a fim de, durante os encontros e a partir de apontamentos, dialogarem e aprofundar as questões teórico-metodológicas.”

Em vista do objeto de estudo da Tese, foram propostas – no âmbito das temáticas elegidas – a leitura e discussão de textos compartilhados na plataforma do *Google Classroom*, para o primeiro momento das Oficinas Reflexivas: **Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza** (CARVALHO, 2012); **Educação Ambiental: possibilidades e limitações** (SAUVÉ, 2005b); **Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental** (SAUVÉ, 2016). Já para o segundo momento: **A Educação Ambiental crítica na Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas**: pressupostos teóricos-metodológicos fundamentais ao saber-fazer docente; **Finalidades e objetivos da Educação Ambiental na Educação Infantil e Questões metodológicas da EA na EI a partir dos campos de experiência da BNCC** – textos elaborados pela pesquisadora, a partir dos primeiro e segundo Capítulos da Tese. E para o terceiro momento, o texto **As Propriedades Rurais Pedagógicas e a Educação Ambiental na Educação Infantil**, baseado no terceiro Capítulo da Tese.

Para além desses textos, foram compartilhados com as docentes, via *Google Classroom*, documentos orientadores da EA, tais como: a Carta de Belgrado (1975), a Declaração de Tbilisi (1977), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Ambiental - DCNEA (BRASIL, 2012a), o TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL (1992) e a última versão do PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA) (2018); e ainda, vídeos complementares, elaborados pela pesquisadora, enfocando os aspectos históricos da EA e das Propriedades Rurais Pedagógicas. O objetivo principal das Oficinas Reflexivas consistiu, porquanto, em:

[...] auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente. (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Nessa dinâmica de reflexão das Oficinas, no final de cada Círculo Dialógico virtual, foi lançada uma questão na plataforma do *Google Classroom*, com o propósito de realizar uma avaliação-síntese sobre o encontro, com ênfase em questionamentos a partir dos textos discutidos.

Após essas sessões reflexivo-formativas, a pesquisadora juntamente com as professoras-pesquisadoras, deram início à terceira fase da Pesquisa, ou seja, ao **Planejamento da Ação Reconstrutiva** quanto a práticas pedagógicas de EA na EI, sob o foco das propriedades rurais pedagógicas, com o propósito de desenvolver a formação socioambiental cidadã das crianças. Nessa linha, o **Planejamento da Ação Reconstrutiva** comportou, inicialmente, um diálogo grupal sobre o que seja planejamento, por parte de cada professora-pesquisadora; depois, passou-se à reflexão sobre a importância do planejamento na EI, em conexão com a EA e Propriedades Rurais Pedagógicas, para turmas do I Período (crianças de 4 anos) e do II Período (crianças de 5 anos), destacando-se os aspectos fundamentais do ato de planejar.

Com base nessas reflexões, as professora-pesquisadoras planejaram, em dupla, seu trabalho de campo em relação a uma propriedade rural pedagógica, em vista da movimentação das crianças e de possíveis perguntas, a cada parada. Dessa maneira, as professoras-pesquisadoras planejaram as estratégias para preparar as crianças ao evento da visita: antes e durante – possíveis questionamentos, reflexões e experiências; e no retorno à sala de aula, retomando as experiências da visita, no rumo do seu desenvolvimento socioambiental. A

elaboração do planejamento pedagógico-didático teve o propósito principal de orientar a práxis pedagógica da EA na EI, numa propriedade rural – ou seja, um processo de ação-reflexão-ação contínuo, nas condições do cotidiano escolar, não apenas entre as professoras-pesquisadoras, mas também em vista das crianças que estariam envolvidas. Nesta fase, conforme Abreu (2017, p. 247), as professoras-pesquisadoras foram orientadas a refletir sobre a “[...] realidade-vida da escola e dela tomando consciência, bem como das possibilidades e dos desafios da práxis pedagógica.”

A quarta fase da Pesquisa-Ação Colaborativa foi a apresentação, pelas professoras-pesquisadoras, do planejamento pedagógico-didático da EA na EI numa propriedade rural – mediante Círculo Dialógico virtual e em *in loco*. Nesse processo interventivo de apresentação do Planejamento da Ação Reestruturadora e ressignificação das práticas pedagógicas, as professoras-pesquisadoras tiveram oportunidade de rever suas ações e ideias, para seu crescimento profissional, por meio das seguintes questões: - De que conceitos, relacionados à EA, eu necessitei para elaborar esse planejamento? - As propostas planejadas respondem às questões orientadoras, relacionadas aos conceitos de criança, meio ambiente, multiculturalidade e pluriétnicidade, sustentabilidade socioambiental e pluralismo didático-pedagógico? - O planejamento elaborado favorece a formação socioambiental cidadã das crianças? - Em qual sentido?

A quinta e última fase, foi a **Avaliação e Nova Ação Reflexiva**. Nesta fase, realizada em dois Círculos Dialógicos virtuais, foram avaliadas, pela pesquisadora com as professoras-pesquisadoras: - os planejamentos pedagógico-didáticos compartilhados quanto à EA na EI, em relação a uma propriedade rural; - as fases anteriores da pesquisa; - e ainda, em dimensão individual e coletiva, os conceitos discutidos nas fases da Diagnose e posteriormente, a partir de um novo questionário (APÊNDICE 6), via o *Google Forms*, no qual as professoras-pesquisadoras reescreveram sua compreensão dos conceitos de EI, EA, Meio Ambiente, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas; após essa escrita final, foram discutidos os avanços conceituais e metodológicos.

Para finalizar, cada professora-pesquisadora fez seu depoimento no *Google Classroom*, compartilhando as mudanças vivenciadas na sua forma de pensar as

ações pedagógico-didáticas, em termos de planejamento, bem como os principais desafios motivadores de avanços, em vista especialmente do desenvolvimento da cidadania socioambiental das crianças na EI, por meio de práticas educativas numa propriedade rural pedagógica.

5.4 MÉTODO DE ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS DAS FASES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

Em vista da natureza da Pesquisa-Ação Colaborativa e dos procedimentos e instrumentos metodológicos a serem adotados, a análise interpretativa dos dados das cinco fases da investigação baseou-se no método de **análise de conteúdo** proposto por Bardin (1977), a fim de buscar significados e sentidos, pelas professoras-pesquisadoras, quanto à EI-EA sob o foco das propriedades rurais pedagógicas; ou seja “[...] compreender o sentido da comunicação [...], mas também e principalmente [...] o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem [...]”³⁷⁹. Dessa maneira: “A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura `à letra`, mas antes o realçar de um sentido [...]”³⁸⁰. A finalidade dessa abordagem – com base num conjunto de procedimentos complementares – consiste “[...] na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens [...]”, efetuando “[...] deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens).”³⁸¹

Portanto, a partir do conteúdo das falas e dos registros escritos das professoras-pesquisadoras, a análise de conteúdo dos dados considerou as seguintes etapas:

- **pré-análise dos dados:** leitura das informações obtidas a partir das entrevistas individuais, realizadas virtualmente; pelo diálogo da pesquisadora com as professoras-pesquisadoras, durante os Círculos Dialógicos (gravados e transcritos), bem como pelos questionários semiestruturados, via *Google Forms* e pelas sínteses pessoais postadas semanalmente pelas professoras na plataforma do *Google Classroom*; e ainda por documentos (artigos, projetos desenvolvidos com as

³⁷⁹ Ibidem, p. 41.

³⁸⁰ BARDIN, 1977.

crianças em anos anteriores e vídeos) compartilhados pelas professoras no grupo criado a partir do aplicativo *WhatsApp*.

- **exploração dos dados:** nesta etapa foram identificadas questões centrais e mais recorrentes em cada fase da Pesquisa-Ação Colaborativa, para posterior análise de dados;
- **e análise interpretativa dos dados:** com base nos referenciais teórico-metodológicos da Pesquisa quanto à EA-EI e as Propriedades Rurais Pedagógicas; e em outras fontes pertinentes, buscando-se compreender os sentidos e significados dos dados – enquanto conteúdos evidenciados em cada fase da Pesquisa.

O próximo Capítulo apresenta a Análise Interpretativa dos Dados e as Considerações finais da Tese.

³⁸¹ Ibidem, p. 42.

6. ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre. Estamos condenados a refletir sobre nossos caminhos, nossa relação com o mundo e sobre o próprio mundo. [...] O futuro está em gestação hoje. Tomara que seja para a regeneração da política, para a proteção do planeta e para a humanização da sociedade: está na hora de mudar de Via.
EDGAR MORIN.³⁸²

O Capítulo apresenta a análise interpretativa dos dados de cada fase da Pesquisa-Ação Colaborativa, segundo o método dos Círculos Dialógicos e realizada com as professoras-pesquisadoras do Centro de Educação Infantil (CEI) Adolfo Artmann, da Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC. Fundamentada no referencial teórico da Tese, tal análise considerou: as falas das professoras-pesquisadoras (gravadas e transcritas) nos encontros virtuais coletivos, via *Google Meet*; os questionários semiestruturados, realizados por meio do *Google Forms*; as entrevistas individuais realizadas virtualmente; as sínteses pessoais das professoras, com base em leituras orientadas e postadas semanalmente na plataforma do *Google Classroom*; o *Blog*; os planejamentos de EA na EI elaborados pelas docentes e apresentados virtualmente; e os documentos (artigos, projetos desenvolvidos com as crianças em anos anteriores e vídeos) compartilhados pelas professoras-pesquisadoras no grupo de conversa, criado a partir do aplicativo *WhatsApp*.³⁸³

Ao todo, foram realizadas cinco fases da Pesquisa-Ação Colaborativa, totalizando 13 Círculos Dialógicos virtuais, no período de setembro a dezembro de

³⁸² MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 22.

³⁸³ Na Pesquisa, não estava prevista a criação de um grupo de *WhatsApp* com as professoras-pesquisadoras; tão pouco, que o conteúdo compartilhado a partir desse aplicativo seria utilizado como um dado de análise, complementar aos demais procedimentos metodológicos. Contudo, no desenvolvimento da Pesquisa-Ação Colaborativa virtual, surgiu a necessidade de estratégias de aproximação com as quatro professoras, via *WhatsApp*. Assim, como recurso acessível e fácil, favorecendo uma comunicação rápida, em tempo real entre as pessoas, o *WhatsApp* tornou-se excelente ferramenta, para compartilhar-se não apenas endereços de acesso aos encontros virtuais, via *Google Meet* (disponibilizado pela pesquisadora), mas também artigos e projetos desenvolvidos na EI, por parte das professoras-pesquisadoras. Nesses termos, o grupo foi criado no dia 15 de setembro de 2020 com o intuito primeiro de compartilhar com as docentes o código de acesso à sala do Google Meet, para participação do Círculo Dialógico que seria realizado no dia seguinte.

2020 e, ainda, um encontro presencial, realizado posteriormente à fase da Avaliação e Nova Ação Reflexiva, no final do mês de janeiro de 2021, com uma visita técnica e pedagógica a três propriedades rurais (Apiário Pfau, Quinta do Mildau e Rancho Alegre), nas quais as professoras-pesquisadoras reapresentaram os planejamentos elaborados anteriormente, *in loco*. Na sequência, realizou-se o último encontro virtual (14º Círculo Dialógico virtual), com o intuito de avaliar a experiência nas propriedades, concluindo essa etapa complementar.

6.1 PRIMEIRA FASE: DIAGNOSE E PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA OFICINA REFLEXIVA

A primeira fase da Diagnose ocorreu em três momentos, distribuídos em dois Círculos Dialógicos virtuais com duração média de 2 horas, para cada encontro. A esse processo de Diagnose, além dos Círculos Dialógicos, foram somados encontros virtuais com as docentes, individualmente, para realizar as entrevistas semiestruturadas e a aplicação do questionário semiestruturado, via *Google Forms*. Esta fase inicial da Pesquisa teve por objetivos: apresentar a Pesquisa; delinear o perfil das professoras-pesquisadoras, quanto à vida pessoal e trajetória profissional, especialmente em relação à Educação Ambiental na Educação Infantil, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas – objeto da Tese; e identificar o entendimento das professoras-pesquisadoras sobre Educação Infantil, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas.

6.1.1 Primeiro momento da Fase de Diagnose

Em vista dos objetivos propostos para esta Fase, o primeiro Círculo Dialógico virtual³⁸⁴ iniciou-se com breve apresentação da pesquisadora, seguida da apresentação individual de cada professora-pesquisadora.³⁸⁵ Na sequência, foram focados, mediante *slides*, os objetivos da Pesquisa e o referencial teórico da Tese, bem como a metodologia da Pesquisa-Ação Colaborativa, enfatizando-se a

³⁸⁴ Encontro em 16 de setembro de 2020, no período matutino.

relevância desse tipo de Pesquisa, no sentido de serem as professoras envolvidas consideradas pesquisadoras, juntamente com a pesquisadora (IBIAPINA, 2008), para construir-se significados e sentidos acerca do objeto de estudo da Tese – Educação Ambiental na Educação Infantil, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas – e, dessa maneira, considerar ações interventivas, favoráveis e possíveis a transformações no âmbito de suas práticas didático-pedagógicas.

Dialogou-se também acerca do termo de consentimento (APÊNDICE 3) das professoras-pesquisadoras com a Pesquisa, o qual foi encaminhado por *e-mail*, juntamente com a carta-convite (APÊNDICE 2), devendo o mesmo ser assinado pelas docentes e reencaminhado à pesquisadora.

A pesquisadora, então, detalhou cada fase da Pesquisa, focando os recursos tecnológicos a serem utilizados: *Google Meet*; *Google Forms*; *Google Classroom*; *Blog*; e Canal do *Youtube* – e explicou a função de cada recurso e em que situações seriam usados. A esse respeito, as quatro professoras-pesquisadoras declararam conhecer tais recursos, uma vez que já haviam participado de cursos de formação, promovidos virtualmente pela Secretaria de Educação do Município de Joinville³⁸⁶, que se iniciou no mês de abril de 2020.

Embora tenham se manifestado poucas vezes neste primeiro Círculo Dialógico virtual, mas atentas ao que era exposto pela pesquisadora (o que é natural num primeiro momento), as professoras-pesquisadoras demonstraram interesse e entusiasmo, ao tomarem conhecimento da criação de um *Blog*, de modo colaborativo e trouxeram, inclusive, a sugestão de um nome para a referida ferramenta de comunicação, proposto pela PP1: **Criança Ambiental**. Essa colaboração criativa demonstrou comprometimento e empenho das professoras-pesquisadoras com a Pesquisa.

Para concluir esse primeiro momento da Fase de Diagnose, foram definidas as datas das entrevistas individuais, de acordo com a disponibilidade de cada

³⁸⁵ Além das professoras-pesquisadoras, participaram desse primeiro encontro virtual a Pedagoga da Escola e a Coordenadora do Projeto Viva Ciranda – ambas como convidadas.

³⁸⁶ Com a suspensão das aulas presenciais, a partir do dia 20 de março de 2020 e a necessidade de garantir o andamento do calendário letivo, a Secretaria da Educação de Joinville iniciou um trabalho de capacitação dos professores voltado para a estruturação de aulas remotas, com o uso de recursos tecnológicos. O curso, com duração de cinco meses (abril a agosto), foi organizado em oito módulos com temas diversos: a criação de um e-mail no Gmail; como utilizar a sala de aula virtual (*Google Classroom*), como criação de formulários (*Google Forms*); como encaminhar documentos (*Google Documentos*) etc.

professora-pesquisadora, bem como o dia da semana e horário em que seriam realizados os Círculos Dialógicos virtuais. Optou-se inicialmente pelas quartas-feiras, no período matutino, das 9 horas às 11 horas. Contudo, em virtude da imprevisibilidade acerca do retorno das aulas e das medidas adotadas pela Secretaria da Educação de Joinville, nas semanas posteriores, os encontros ocorreram em dias diferentes, conforme explicitado nas fases seguintes.

Destarte, nesse primeiro momento da Diagnose, foram vislumbrados desafios pelas professoras-pesquisadoras quanto à participação de uma Pesquisa a ser realizada de maneira virtual, sem a presença das crianças: “Vai ser desafiador, mas vai ser um aprendizado, vai ser uma experiência que a gente não tem, vai ser tudo virtual, não vai ter a prática ali com as crianças, não vamos saber o que as crianças estão achando” (PP2); “Certamente, vai ser um grande desafio.” (PP3). Concomitantemente, foram ressaltados os desafios do trabalho docente na EI, em período de pandemia. Tais aspectos foram explanados na plataforma do *Google Classroom*³⁸⁷ nos dias seguintes ao primeiro Círculo Dialógico virtual:

[...] tudo começou como uma incerteza, será que tudo logo volta ao normal, será que é verdade tudo isso que estão falando na mídia ou são apenas questões políticas, muitas dúvidas e angústias surgiram nesse período. Estamos tendo todos os cuidados necessários, mas confesso que já me animei, já me frustrei com essa questão de aulas *online* [...]. (PP1).

[...] acho [...] essa pandemia [...] uma prova de paciência e aflição ao mesmo tempo. No início demorou para cair a ficha, "poxa como um vírus pode atingir o mundo inteiro ao mesmo tempo?" e o pior, pessoas morrendo e com medo de pegar esse vírus. Enfim não é fácil de repente você ter que se virar do avesso para continuar as suas aulas, mas de maneira *online*, mesmo porque nunca fui muito amiga das tecnologias, mas a vida segue e com a ajuda das amigas a gente vai conseguindo realizar nossas atividades com as crianças [...]. (PP2).

Penso que vivenciar uma pandemia não é fácil. Uns dos maiores desafios foi ficar isolada, ouvindo as manchetes dos telejornais, declarando diariamente o número de óbitos das pessoas que vem perdendo a vida, por conta do covid-19. Um outro desafio foi iniciar a partir da 3ª semana um curso *online* (Google Sala de aula), oferecido pela Rede Municipal de Ensino de Joinville, para os profissionais da educação, propondo uma nova forma de ensinar. Confesso que ainda é desafiador, porque o que eu planejava era fácil, chegar na sala de aula e aplicar para as crianças,

³⁸⁷ Para potencializar o diálogo desse primeiro encontro virtual, foi lançada a seguinte questão na Plataforma do *Google Classroom*: - “Para iniciarmos nosso diálogo nesse espaço virtual, gostaria que vocês fizessem uma escrita sobre como se sentem no contexto da pandemia e os desafios do trabalho docente na EI. Sintam-se à vontade para compartilhar, entre nós, suas reflexões!”

de repente tudo mudou, agora eu tenho que propor atividades e ensinar aos pais, e como eles devem interagir com os próprios filhos [...]. (PP3).

Essa pandemia nos pegou de surpresa e nos fez adiar realizações com relação à vida profissional e pessoal. Por essa razão nos sentimos angustiados e meio desanimados com o que escutamos e visualizamos no momento. A educação infantil infelizmente terá uma lacuna na sua história, pois o presencial é o que faz a infância acontecer, é o estar presente, é o movimento do dar e receber que impulsiona a educação. Esse movimento foi interrompido por conta da pandemia [...]. (PP4).

Os relatos revelam os anseios incitados pelo surgimento da COVID-19 e o processo de isolamento social, que requereu mudanças drásticas na vida cotidiana de todos, tanto na esfera pessoal quanto profissional; evidenciam, pois, as incertezas que assolam o momento em que vivemos e reforçam, por conseguinte, as palavras de Edgar Morin (2020, p. 26), ao ressaltar que a pandemia e suas consequências nos incitam “[...] a reconhecer que, mesmo escondida e recalcada, a incerteza acompanha a grande aventura da humanidade, cada história nacional, cada vida ‘normal’. Desse modo, conviver com essa premissa reforça a necessidade de ressignificar a nossa relação com o mundo e com a própria vida, reconhecendo as carências e fragilidades da nossa condição humana e terrena (MORIN, 2000; 2020) e a necessidade urgente de buscarmos uma nova via que comporte uma política civilizatória da humanidade, ou seja, de um humanismo regenerador da Terra. (MORIN, 2020). Tal como adverte Santos (2020, p. 06), “[...] a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita [...]”, escancarando as desigualdades sociais, de gênero e raça, assim como as vulnerabilidades socioeconômicas e dos sistemas públicos de saúde: “[...] a fractura entre a economia da saúde e a saúde pública não podia ser maior. Os governos com menos lealdade ao ideário neoliberal são os que estão a actuar mais eficazmente contra a pandemia, independentemente do regime político [...]”³⁸⁸, adotando medidas em defesa da vida acima dos interesses do capital.³⁸⁹

³⁸⁸ Ibidem, p. 24.

³⁸⁹ De acordo com Santos (2020, p. 24) nos últimos quarenta anos, sobretudo pós-queda do Muro de Berlim impôs-se “[...] a versão mais anti-social do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social – ao modelo de negócio do capital, ou seja, a áreas de investimento privado que devem ser geridas de modo a gerar o máximo lucro para os investidores. Este modelo põe de lado qualquer lógica de serviço público, e com isso ignora os princípios de cidadania e os direitos humanos [...]. E chegamos aos nossos dias com os Estados sem capacidade efectiva para responderem eficazmente à crise humanitária que se abateu sob os seus cidadãos [...]”, acarretando milhões de mortes no mundo todo.

As falas das professoras-pesquisadoras também salientam os desafios ante a necessidade de se reorganizar a prática pedagógica na EI, em virtude da suspensão das aulas presenciais e a consequente implementação do ensino remoto, mediado pelos recursos digitais; desafios esses que colocam em questão as finalidades da EI, no sentido de garantir o desenvolvimento integral da criança (aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social) (BRASIL, 2009a) e assegurar-lhe, por meio de experiências diversas (corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer – estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017a). Portanto, foi em meio a esse cenário controverso, que as fases seguintes da Pesquisa-Ação Colaborativa se desenvolveram, acarretando novos desafios, não apenas em relação à construção de um diálogo crítico-reflexivo acerca da EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas – a partir de Círculos Dialógicos virtuais –, mas também, em vista de todas as incertezas e imprevisibilidades que emergiram juntamente com a pandemia.

6.1.2 Segundo momento da Fase de Diagnose

Este momento abrangeu o delineamento do perfil das professoras-pesquisadoras, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado³⁹⁰ elaborado no *Google Forms* e encaminhado a cada docente, por *e-mail*, logo após o término do primeiro Círculo Dialógico virtual. O referido instrumento compreendeu dois blocos de perguntas, ou seja, o primeiro voltado à identificação pessoal, acadêmica e profissional das professoras-pesquisadoras; e o segundo, relacionado aos seus entendimentos conceituais sobre Educação Infantil, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas – que serão analisados no terceiro momento dessa Fase.

A seguir, apresenta-se uma síntese das respostas referentes ao primeiro bloco:

³⁹⁰ Estabeleceu-se o prazo de 05 dias para o envio das respectivas respostas (do dia 17 de setembro a 21 de setembro de 2020).

QUADRO 2 - PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS-PESQUISADORAS

PP/ Idade	Formação inicial	Pós-Graduação	Cursos na área da EI e da EA	Tempo de atuação no magistéri o	Atuação no CEI	Visita às Propriedades Rurais Pedagógicas
PP1 - 38 anos	Pedagogia (UNIVILLE), 2005	Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão Escolar (AUPEX), 2007	EI: fez curso de Arte na escola (UNIVILLE, 2016); EA: não participou de curso ou evento	12 anos	Há 6 anos no CEI, atua como professora regente no Período I (40 horas)	Propriedade de Ango Kersten; Sítio Rancho Alegre
PP2 - 49 anos	Pedagogia (ACE), 2000	Educação Infantil (IESDE), 2004; Gestão Escolar e Gestão Pública (Faculdade Guilherme Guimbala), 2009	EI: participou de cursos realizados pela Secretaria de Educação de Joinville; EA: não participou de curso ou evento	19 anos	Há 16 anos no CEI, atua como professora regente no Período I (40 horas)	Propriedade de Ango Kersten; Sítio Rancho Alegre
PP3 - 48 anos	Magistério, 1990; Pedagogia (Anhanguera),2009	Arte e Educação (Uniasselvi), 2019	EI: participou de cursos diversos, através do Núcleo de Educação a Distância - NEAD (UNIASSELVI), além de cursos promovidos pela Secretaria de Educação de Joinville; EA: fez o curso de Sustentabilidade e meio ambiente (UNIASSELVI, 2020)	16 anos	Há 10 anos no CEI, atua como professora regente no Período II (20 horas)	Propriedade de Ango Kersten; Sítio Vale das Nascentes; Sítio Rancho Alegre.
PP4 - 46 anos	Pedagogia (UNIVILLE), 2008; Educação Especial (Faculdade de Pinhais PR), 2009	Metadisciplinaridade em Educação Infantil, Educação Inclusiva e Anos Iniciais (FACISA), 2010; Orientação, Supervisão e Gestão Pública Escolar Democrática (FACISA), 2013	EI: participou de cursos sobre aspectos matemáticos, música e dança na EI (ISEP e Secretaria de Educação de Joinville); EA: não participou de curso ou evento	11 anos	3 anos Há 3 anos no CEI, atua como professora volante (20 horas)	Apiário Pfau; Propriedade da Família Schroeder; Rancho Alegre

Fonte: Organização da autora da Tese (2021).

Conforme o quadro acima, todas as professoras-pesquisadoras são formadas em Pedagogia, com cursos de Pós-Graduação diversos, especialmente em EI (PP1, PP2 e PP4). A PP4 cursou mais uma Graduação, em Educação Especial; e a PP3, incluiu, como informação complementar, o curso de Magistério no Ensino Médio. Além disso, as quatro professoras realizaram cursos na área da EI, pela Secretaria

de Educação de Joinville ou por Instituições de Ensino Superior, tais como a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e Instituto Sinergia de Extensão e Pós-graduação (ISEP). Tal formação, inicial e continuada das docentes, indica um preparo apropriado das mesmas para trabalhar com a EI. No entanto, na área da EA, somente a PP3 realizou um curso à distância sobre Sustentabilidade e Meio Ambiente. De acordo com as narrativas das demais professoras-pesquisadoras, ao longo da Pesquisa, têm-se conduzido na EA com base no senso comum; como exemplo, a fala da PP1:

Eu nunca tive curso de formação continuada na área de educação ambiental né. Na graduação foi bem pouco³⁹¹ e na pós-graduação, a minha não envolveu esse tema, então o que eu sei é mais experiência de vida mesmo e do senso comum (PP1).

Desse modo, há uma carência de formação das docentes nessa área – apesar da obrigatoriedade da EA, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em todas as etapas da Educação Básica, em vista da formação socioambiental cidadã dos educandos. (BRASIL, 2012a).

Quanto à atuação profissional, as professoras-pesquisadoras possuem acima de 10 anos de experiência e todas atuam no CEI Adolfo Artmann há mais de 02 anos. Com referência à função exercida, com exceção da PP4 (então professora volante), as demais são regentes (PP1 e PP2 em turno integral e a PP3 no turno matutino). Já no que se refere a experiências em propriedades rurais pedagógicas, todas tinham realizado no mínimo duas visitas, com suas respectivas turmas.

A fim de complementar tais informações e conhecer melhor a trajetória pessoal e profissional de cada professora-pesquisadora, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais³⁹², utilizando como recurso o *Google Meet*. As questões enfocadas abrangeram, num primeiro momento, experiências vivenciadas pelas docentes no período de suas infâncias, principalmente as brincadeiras e os espaços utilizados para o brincar. As narrativas, a seguir, possibilitaram à pesquisadora apreender essa dinâmica de vida das docentes e

³⁹¹ A esse respeito, a PP1 explicou que no seu curso de Graduação em Pedagogia havia uma disciplina de Educação Ambiental, ofertada no primeiro ano. Contudo, tem poucas lembranças sobre os conteúdos discutidos na mesma.

³⁹² As entrevistas foram realizadas entre os dias 21 e 24 de setembro de 2020, sempre no período matutino, conforme solicitado pelas docentes.

compreender como se iniciou a relação de cada uma com a natureza, em seus ambientes de vida:

[...] a gente brincava bastante na rua; geralmente, minha mãe trabalhava na Mercearia do meu vô, então durante o dia, nós ficávamos na casa da minha vó, eu e meus primos, e ali a gente se reunia para criar as nossas brincadeiras: jogava futebol, brincava de esconde-esconde, as brincadeiras tradicionais né [...]. E na casa da minha vó onde a gente ficava, tinha bastante árvores, horta, então a gente sempre estava ali pelo meio. E quando eu estava em casa com meus pais, geralmente nos finais de semana, em vez de brincar com brinquedos como bonecas, carrinho, tinha um terreno baldio na frente da casa deles e a gente buscava mato, capim de beira de estrada e fazia bonequinhos e isso, assim, foi uma coisa que marcou bastante na minha infância. A gente pegava folhas e galhos e fazia bonequinhos, aí na folha a gente fazia o cabelo dos bonecos e ali a gente ficava horas brincando. (PP1).

Antigamente era bem mais fácil que hoje, a gente brincar com as crianças na rua. Na minha época, a gente brincava de casinha até tarde da noite, [...] subia em árvore, fazia casinha, fazia piquenique, fazia aquelas cabanas embaixo das árvores, andava de bicicleta lá onde morávamos; onde eu morava tinha um casqueiro né, e a gente subia e descia aquele casqueiro muito rápido [...]. E assim, eu gostava muito de mexer com a natureza, com florzinha, eu inventava perfumes, pegava flores na casa da mãe, tirava as pétalas e botava em vidrinhos e inventava uns perfumes. E eu ia muito para a casa da minha vó nas férias de julho; ela morava em Jaraguá e era sítio lá né, meu! e era uma festa pra gente; a gente mexia com as galinhas e eles tinham vaca, ajudava a tirar leite, buscava trato, comida para os bichos, era uma festa [...]. (PP2).

Eu nasci no sítio, com aquele monte de parentes perto, primos, irmãos e as nossas brincadeiras nos domingos era inventar. Na casa das tias, inventar brincadeiras, nos terrenos, nas chácaras, construir cabaninhas, tomar banho de rio, fazer balanço em árvores, fazer comidinhas. A gente brincou muito de fazer comidinha com as flores, a gente pegava e esmagava as flores e era muito divertido naquele tempo. Subir em árvores, fazer loucinha com argila, eu também tive esse contato [...]. (PP3).

[...] tinha uma árvore no quintal que eu adorava brincar e lá eu ficava, trepada na árvore, quando eu conseguia trepar, porque quando tinham cortado algum galho, eu levava uma cadeira, uma escada, tinha que dar um jeito de subir, porque para descer era mais fácil né. Para descer, fica de ponta cabeça, se virando toda e descia, mas subir às vezes era mais complicado. E assim, o que eu gostava de brincar era tipo assim, tinha uns matos por lá eu gostava de entrar, eu gostava de colher fruta, de explorar. (PP4).

A ênfase dada pelas docentes às brincadeiras, em contato com os espaços naturais, corrobora a colocação de Louv (2016) de que, diferentemente das novas gerações que vivenciam um processo gradativo de distanciamento da natureza, a infância vivenciada até cerca de duas décadas trazia como uma de suas

marcas as experiências de interação com a natureza. Tal como salienta o autor, havia uma relação muito mais próxima com o mundo natural, potencializada pelo próprio contexto da época:

Muitos de nós, hoje na casa dos quarenta anos ou mais, conhecíamos áreas cultivadas ou matas nos limites suburbanos e tínhamos parentes que moravam no campo. Mesmo que vivêssemos dentro de uma cidade, era provável que tivéssemos avós ou outros parentes mais velhos que cultivavam terras ou tinham saído de uma região agrícola durante o êxodo rural da primeira metade do século XX. Para os jovens de hoje, esse vínculo familiar e cultural [...] está desaparecendo. (LOUV, 2016, p. 41).

As narrativas das professoras-pesquisadoras trazem, portanto, à tona evidências do brincar, **na** e **com** a natureza, em um contexto sócio-histórico que permitia às crianças – muito mais que nos dias de hoje – vivenciar experiências em espaços abertos, na interação com seus pares, possibilitando-lhes de maneira criativa explorar os diferentes ambientes de vida e nesse sentido “[...] se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades [...]”, conforme salienta Tiriba (2018b, p. 22).

Sob esse enfoque, destaca-se outro trecho das narrativas da PP4, sobre sua relação com a natureza no meio rural e na praia:

[...] eu sempre tive contato com animais, com galinha, com pato, que a minha vó tinha criação; e gato, cachorro eu sempre gostei muito de ter esse contato com os bichos. E com a natureza, no caso lá é a praia. No interior tinha mais contato com a natureza, mas quando a gente foi para Barra Velha tinha contato com animais, mas com a natureza assim, era mais com a praia. (PP4).

O convívio com a natureza durante a infância, pela docente, revela sentimentos de sensibilidade, amorosidade e contemplação, potencializando a importância da experiência **na** e **com** a natureza durante a infância. Para Tiriba (2018b, p. 89), tal experiência, além de mediar “[...] a construção das relações da criança com o mundo, alimentando seu acervo de referências sobre o bom, sobre o verdadeiro e sobre a beleza [...]”, também influenciam “[...] fortemente a postura que assumimos [como educadores] em relação às experiências das crianças no pátio e nos demais espaços escolares.”³⁹³ Esta afirmação da autora tem relação com a

³⁹³ Ibidem, p. 44.

seguinte questão da entrevista, que enfocou a influência das experiências vivenciadas pelas docentes, na infância, sobre suas práticas pedagógicas na EI:

Acho que a principal influência das minhas experiências é a importância do brincar, em todos os segmentos, sejam em lugares onde se tenha mais contato com os ambientes naturais ou estar levando as crianças para ter esse contato, porque às vezes os pais também não têm esse tempo e na escola é uma oportunidade que a gente está dando pra elas. (PP1).

[...] como eu sou muito fã de natureza, eu assim, eu tento passar pra eles que a gente tem que preservar, que a gente tem que cuidar e daí a gente trabalha bastante isso neles. Porque eu gosto, porque eu tive essas experiências, de fazer química com perfume, de brincar, e eu gosto de passar isso pra eles. E eu vejo que eles continuam isso em casa. (PP2).

[...] hoje em dia as crianças não têm esse contato com a natureza, aí parece assim que a gente como professora tem que levar isso para as crianças, porque elas perderam isso. Os pais, eles não têm essa preocupação de deixar a criança brincar, criar os seus brinquedos. E [a infância] é uma fase tão boa na vida da gente, que a gente tem que levar isso para as crianças, não deixar perder. O natural tá ali, não precisa pagar pra estar mexendo nesses elementos, estar inventando brincadeiras. E se a gente apresentar para as crianças esses locais e mostrar que neles pode se brincar, pode se fazer brinquedos e se divertir com isso, mesmo de uma forma tão simples, a gente está ajudando muito essas crianças. É o despertar o gosto delas pela natureza. (PP3).

[...] eu gosto de trabalhar com elementos naturais, com as crianças, eu gosto deles mais livres. A minha influência pra eles, na vida deles, é deixar eles mais livres, o mais livre possível. [...] É a rua, é movimento, vamos explorar o parque, vamos explorar o morro, vamos lá olhar o que tem dentro do rio, se dá pra ir, vamos ver o cavalo, como é que é o cavalo, vamos conversar com o cavalo... e assim, vamos. Eu não gosto de ficar presa com eles na sala, porque limita muito eles; aqueles brinquedos, sempre os mesmos; aí faz atividade de papel; papel, papel, papel, papel... não tá na época ainda de papel. (PP4).

A preocupação das professoras-pesquisadoras em promover experiências lúdicas ao ar livre, em contato com os elementos na natureza, revela um olhar sensível e de cuidado para com as crianças quanto ao meio natural. Tal constatação, além de estar em consonância com as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017a), corrobora a perspectiva de autores como Tiriba (2018a; 2018b), Louv (2016) e H. Freire (2013), ao salientarem a importância desse tipo de experiência para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, de maneira concomitante, para a construção de relações de respeito e amorosidade com os diferentes ambientes de vida – aspecto fundamental na formação socioambiental cidadã das crianças.

O valor atribuído às experiências **na e com** a natureza também foi constatado no segundo momento da entrevista, enfocando as experiências vivenciadas, pelas docentes, com a EA na EI. Nesse sentido, a PP3 ressaltou, dentre outros aspectos, sua visita a uma propriedade rural pedagógica:

[...] o que mais marcou foi o projeto³⁹⁴ sobre as descobertas “descobrimos arte em meio à natureza”, que a gente foi classificado em 2 anos; num ano como semifinalista e outro ano finalista; assim, que deu um retorno muito grande, que as crianças realmente aprenderam; foram lá, direto no meio da natureza, observar, sentir, conhecer, enfim; daí eu sei que para eles foi bastante importante, porque da mesma forma que lá eles gostavam, na sala eles já começavam a trazer os objetos, alguma coisa, a falar do final de semana, que foi no parque, que viu isso. Assim, foi importante essa parte de eles irem lá na Nascente das Águas (propriedade rural pedagógica). Aquilo lá é incrível, ver a água nascendo pras crianças foi um marco muito grande. Eu creio que isso vai ficar gravado na cabecinha deles pra sempre. (PP3).

Evidencia-se, nesse relato, a valorização de espaços educativos diversos, como no caso das Propriedades Rurais Pedagógicas e, ainda, as múltiplas experiências (sensoriais, corporais e investigativas) vivenciadas pelas crianças **na e com** a natureza, marcando a apreensão da realidade ambiente com sentido e significado. Porquanto, tal depoimento, da docente, tem relação com os pressupostos teórico-metodológicos da EA na EI quanto à formação socioambiental cidadã das crianças, em seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer –, pela mediação de vivências educativas, significativas e desafiadoras (BRASIL, 2017a).

Sob esse enfoque, além da referência às propriedades rurais pedagógicas, as experiências de EA na EI pelas professoras-pesquisadoras também destacaram, como espaço-referência de seus projetos, a horta do “vô Walter”, morador ao lado da escola e que cedeu esse espaço para que as crianças pudessem plantar e cultivar hortaliças - conforme explicitado em suas narrativas:

Então, quando eu voltei da licença-maternidade, eu fui convidada para ser professora volante, que trabalha com várias turmas, e daí eu trabalhei o projeto institucional “a horta escolar”. [...] onde também a gente acabou conhecendo o Viva Ciranda e algumas propriedades pedagógicas. Foi um projeto bem interessante, porque consegui abordar com várias turmas e a gente teve também o apoio do vô Valter. Ele cedeu um espaço da horta na

³⁹⁴ De acordo com a pedagoga e secretária do CEI Adolfo Artmann, o trabalho pedagógico das docentes desenvolve-se por meio da Metodologia de Projetos. Trata-se de uma proposta orientada pelo Departamento de Educação Infantil da Secretaria da Educação de Joinville.

casa dele; e foi esse contato assim, sempre levando as crianças para ajudar a cuidar, ter esse contato, porque ali na casa tem bastante árvore, vegetação. [...] A gente trabalhou a importância da reciclagem do lixo, o cuidado com a horta, o plantar, as sementes, a importância das minhocas - eles gostaram bastante dessa parte das minhocas [...] foi bem legal. (PP1).

A gente tem o morro do Finder ali perto do CEI e daí eu gosto muito de levar eles lá. Todo ano eu vou lá com eles, um ou dois passeios por ano a gente sempre faz. E uma vez a gente levou uma árvore e plantou lá e está lá crescendo, e também tem os bichinhos, macaquinhos que as crianças adoram [...] e tem as experiências que a gente faz né, de plantar florzinha ali no CEI, nos vasos, de ir na horta do vô, de passear lá, de cuidar da horta, coisas assim né. (PP2)

[...] esse ano passado também a gente fez um projeto mais envolvendo a arte e a natureza. Aí foi feito ali no CEI focado no vô, que a gente tem o vizinho ali que gosta muito das crianças. A gente fez explorando as frutas que ele tem ali no espaço dele, a carambola e fazer arte com elementos encontrados por ali mesmo. (PP3).

As narrativas reforçam a compreensão, pelas professoras-pesquisadoras, acerca da importância de propostas pedagógicas de EA na EI, em torno de experiências concretas, possibilitando às crianças conhecer, interagir e brincar em espaços diversos, que vão além da sala de aula. Observa-se, nesse sentido, um processo na direção do “desemparedamento” da infância, conforme assinala Tiriba (2018a; 2018b) – processo fundamental quando se enfoca a EA na EI.

Nessa linha, destaca-se um dos trechos da fala da PP2 comentando a respeito das experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços ao ar livre:

[...] eu acho que eles gostam bastante dessas experiências, de sair do normal, do papel, de estar em contato com a natureza. Assim como eu gosto, eu acho que eles devem gostar também. É porque assim, eu acho que em casa eles não tem essas experiências de mexer, de plantar e ali a gente possibilita isso pra eles, do jeitinho deles, eles vão fazendo; eu acho gratificante. (PP2).

A ênfase em projetos envolvendo experiências de plantio também foi destacada pela PP4:

[...] eu trabalhei com eles [...] sobre o girassol. [...] trabalhei com a turma de maternal 2 em 2011 lá no Itaum e a gente trabalhou a semente do girassol. Por uma questão que surgiu deles, porque eles estavam falando em flor e tal e a gente fez uma votação e chegamos a conclusão que iríamos trabalhar o girassol. Foi muito rico trabalhar a semente do girassol, plantar, ver germinar, apesar da terra ser meio ruinzinha e eu não ter muita experiência. [...] E eu fiz uma pesquisa no final com eles e com os pais, aí os pais acharam muito interessante porque eles aprenderam [...] a olhar para as plantas de uma maneira diferente. Porque você sabe como é

criança né, passam por um lugar, arranca um pedaço aqui, uma flor ali... foi bem interessante trabalhar com eles o girassol. (PP4).

Verifica-se nesse relato, uma preocupação, por parte da docente, em ouvir e dialogar com as crianças e seus pais, expressando uma **escuta sensível**, valorizando as falas infantis e os seus interesses. Considerada por Freire (2001) como um dos saberes fundamentais à prática docente, a escuta sensível, no âmbito da EI, emerge como pressuposto teórico-metodológico indispensável ao efetivo desenvolvimento da EA na EI. Trata-se de uma escuta que, na análise de Edwards, Gandini e Forman (1999), vai além da palavra, envolvendo as múltiplas linguagens da criança (movimento, desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, música etc.). A escuta sensível, portanto, constitui elemento indispensável na prática didático-pedagógica, à medida que possibilita ao professor identificar as necessidades, interesses e desejos das crianças, respeitando as especificidades individuais e levando em conta a diversidade da turma.

O terceiro momento da entrevista centrou-se nas experiências vivenciadas, pelas docentes, em propriedades rurais pedagógicas, buscando-se averiguar se tal visita fora prevista nos planos de ensino.

As narrativas das quatro professoras-pesquisadoras iniciaram com a descrição das visitas realizadas nesses espaços: a PP1 visitou a propriedade rural Rancho Alegre (2015) e a Propriedade Ango Kersten (2017); a PP2, a Propriedade Ango Kersten (2013) e o Rancho Alegre (2014); a PP3, a Propriedade Ango Kersten (2017), o Rancho Alegre (2017) e a propriedade Vale das Nascentes (2018); e a PP4, visitou a propriedade rural da Família Schroeder (2017), o Rancho Alegre (2017) e o Apiário Pfau (2018). Na sequência, as docentes destacaram aspectos que consideraram marcantes nessas experiências, sendo que a PP1, PP2 e PP3 fizeram relações com suas infâncias.

Acho que viver um pouco da minha infância, que a gente podia brincar mais livremente e naquele espaço, naquele contexto eu me vi criança novamente, de poder estar explorando, sentido, tocando. (PP1).

Pra mim foi maravilhoso, porque eu tive essa experiência quando era criança. Então, pra eles também eu acho que foi uma experiência bem marcante, bem significativa, uma coisa diferente que eles não têm no dia a dia deles né, que é esse contato com os animais, passear de trator, então eu acho que foi muito marcante pra eles. (PP2).

Ah, eu amei! Com essas visitas, a gente se reporta lá de quando éramos crianças; a importância desse contato com a natureza, acho que deixa a gente mais calmo, mais feliz, que é um espaço aberto, não é aquela salinha todo dia igual. É um dia que marca; se fosse uma atividade lá na sala, não marca tanto, mas como foi num espaço livre, tenho lembrança até hoje, e com certeza as crianças também têm essa lembrança. (PP3).

Os relatos evidenciam que a visita às Propriedades Rurais Pedagógicas instigou cada docente a rememorar suas infâncias e, nesse sentido, (re) pensarem sua relação com a natureza. Ao mesmo tempo, explicitam um reconhecimento do quão significativos são esses espaços para as vivências de desenvolvimento das crianças – considerando-se colocações de Smeds, Kurppa e Eila (2015), os quais enfocam as Propriedades Rurais Pedagógicas como espaços educativos que, a partir de experiências concretas, possibilitam aos educandos aprendizagens multifacetadas e que dificilmente serão esquecidas. Na análise dos autores, esses “[...] ambientes autênticos de aprendizagem permitem aos alunos aprenderem o assunto ensinado em seu ambiente genuíno e original, incluindo os atores e atividades reais, com suas interações [...]”³⁹⁵ (SMEDS; KURPPA; EILA, 2015, p. 384 - Tradução nossa), aumentando assim, “[...] a retenção a longo prazo do que foi aprendido e melhora a compreensão.”³⁹⁶⁻³⁹⁷

Nessa linha, destaca-se o relato da PP4 sobre as oportunidades que as crianças têm, nesses espaços educativos, de aprender sobre a origem dos alimentos:

O que mais me chamou a atenção desses passeios nas propriedades foi o potencial que essas propriedades têm pra ensinar, o que eles têm a oferecer para as crianças. Por exemplo, das crianças chegarem em casa e dizer pro pai e pra mãe que “olha, eu descobri de onde vem o ovo, de onde vem o leite”. Porque se tu fizer uma prévia com as crianças antes, tem algumas que não sabem, algumas que não tem contato e que acham que o leite é da caixinha mesmo; ele nasce dentro da caixinha e vem pra casa dentro da caixinha e acabou. Não sabem de onde vem o peixe [...]. (PP4).

O olhar atento da PP4 em relação ao desconhecimento, pelas novas gerações, acerca da origem dos alimentos e as possibilidades de superar essa

³⁹⁵ “[...] authentic learning environments allow pupils to learn the subject being taught in its genuine and original surroundings, including the actual actors and activities, with their interactions [...]” (SMEDS; KURPPA; EILA, 2015, p. 384).

³⁹⁶ “[...] increases long-term retention of what has been learnt and improves understanding.” (SMEDS, KURPPA EILA, 2015, p. 400).

lacuna, a partir das experiências vivenciadas nas Propriedades Rurais Pedagógicas, converge com as proposições de Nasolini (2005) e D' Agostino (2008) que, a partir de pesquisas, comprovaram a eficácia educativa desses espaços, evidenciando suas potencialidades pedagógicas, na medida em que oportunizam a crianças e jovens, aprender na prática, sobre o mundo rural:

[...] as propriedades rurais pedagógicas nasceram precisamente para permitir às crianças descobrir este universo, para estimular uma aproximação ativa do mundo animal e vegetal, uma maior atenção ao ambiente, ao valor e à origem das coisas. (NASOLINI, 2005, p. 12 - Tradução nossa).³⁹⁷

A atividade na propriedade rural é uma ferramenta útil para divulgar o trabalho do agricultor às novas gerações, como "guardião" da riqueza ambiental e cultural da região, bem como a importância de uma informação alimentar correta. Portanto, o objetivo da visita à propriedade rural agrícola é oferecer aos jovens formas de conviver em harmonia com o meio ambiente, por meio da experiência direta e tangível e não mais apenas um conhecimento virtual do mundo pela TV, internet [...] (D' AGOSTINO, 2008, p. 24 - Tradução nossa).³⁹⁸

Já as falas da PP2 e da PP3 colocam esses espaços no processo de aprendizagem das crianças, quanto à EA, na linha da conservação da natureza:

Eu acho que é a preservação assim, do cuidado, de saber assim que se eles não gastar água, vão poder um dia brincar numa cachoeira, que se plantar uma árvore, algum dia eles vão poder dormir embaixo de uma sombra de uma árvore; então eu acho que levam eles a pensar nisso. (PP2).

Acho que mais os cuidados né com a água do rio, com as plantas e os animais também; e os cuidados que devemos ter pra preservar esses espaços [...]. (PP3).

As narrativas, portanto, evidenciam um olhar voltado aos aspectos naturais do

³⁹⁷ Ibidem, p. 400 -Tradução nossa.

³⁹⁸ “[...] le fattorie didattiche sono nate proprio per permettere ai ragazzi di scoprire questo universo, per stimolare un approccio attivo al mondo animale e vegetale, una maggior attenzione all’ambiente, al valore e all’origine delle cose.” (NASOLINI, 2005, p. 12).

³⁹⁹ “L’attività in Fattoria rappresenta un utile strumento per far conoscere alle nuove generazioni il lavoro dell’agricoltore, in quanto “custode” delle ricchezze ambientali e culturali del territorio, nonché l’importanza di una corretta informazione alimentare. Quindi, obiettivo della visita in Fattoria [...] agricola è quello di proporre ai giovani modi di vivere in sintonia con l’ambiente, attraverso l’esperienza diretta e tangibile e non più solo una conoscenza virtuale del mondo circostante attraverso la TV, internet [...]” (D’ AGOSTINO, 2008, p. 24).

meio, concordando, em certa medida, com as premissas de autores como Ferrer (2003) que, dentre outros aspectos, ressalta as potencialidades das Propriedades Rurais em promover uma aproximação e conexão dos educandos com a natureza. Entretanto, conforme apontam Merloni, Giovannini e Brighi (2018), para além de favorecer um contato mais próximo com a natureza, esses espaços também possibilitam a interação com a cultura rural, mediante experiências concretas – dimensão que, na perspectiva da EA crítica, compreende um aspecto-chave para a formação socioambiental cidadã das crianças pequenas.

Apesar das docentes reconhecerem o potencial educativo-ambiental das Propriedades Rurais Pedagógicas, constatou-se que as experiências vivenciadas não foram previamente pensadas e planejadas, com exceção da PP3, que afirmou ter planejado tais ações: “Tenho sim [os planos], eu vou ver aqui e te mando.” As demais apresentaram respostas como: a PP1 destacou que as visitas nas propriedades rurais “[...] surgiam no decorrer do projeto [...]”, nesse sentido, o propósito “[...] era mais de ir visitar, e depois dar continuidade no projeto, assim, não tinha algo antes ou depois, era mais pra visitar e conhecer”; a PP2 comentou inicialmente que as visitas tinham um fim mais recreativo, destacando que no Rancho Alegre, a visita “[...] foi na semana da criança, que aí foram várias turmas juntas. Nós alugamos um ônibus e foram várias turmas fazer um piquenique lá”; e a PP4, enquanto professora volante nas visitas realizadas às propriedades rurais pedagógicas, destacou que desconhecia o planejamento das professoras regentes, não sabendo se as experiências tinham sido planejadas e se faziam parte do plano de ensino das mesmas; assim, quanto à experiência do Rancho Alegre: “se ela tinha um plano relacionado, ela não me passou nada, sou bem sincera. Só disse ‘vamos junto, pra conhecer lá’. [...]”; já, na visita à propriedade rural da Família Schroeder, salientou que “[...] a professora estava trabalhando os animais com as crianças, tipo, vaca, cabra, galinha, mas ela não nos passou nada especificamente, por exemplo, “ah vocês vão lá e chamem a atenção das crianças pra isso ou pra aquilo [...]”.

Por meio dessas narrativas, verifica-se que não houve uma explícita intencionalidade didático-pedagógica, pelas docentes, ao visitarem as propriedades rurais pedagógicas, caracterizando-se mais como um passeio de lazer e recreação e, por isso, não denotando um planejamento sistemático dessa prática escolar –

antes, durante e depois da visita –, no sentido de se contextualizar e problematizar as experiências vivenciadas pelas crianças, nesses espaços, em vista da sua formação socioambiental cidadã. Tais circunstâncias tiveram confirmação pelas professoras-pesquisadoras, nas fases posteriores da Pesquisa, como:

[...] eu conheço só duas propriedades e quando a gente foi para fazer a visita também achei que era um passeio de recreação onde eles iam lá conhecer, alguém ia falar para as crianças e a gente só ia como espectadores também né. (PP1).

[...] eu via as propriedades rurais apenas como um passeio de recreação'. Isso de perceber que tinha uma intenção pedagógica, confesso que foi agora contigo... por que o resto, eu ficava pensando, pra quê? [...]. (PP4).

Eu também pensava assim, que a gente ia lá para fazer piquenique, para ver os bichos [...], mas assim, nada voltado para uma prática, para um projeto [...]. (PP3).

A esse respeito, ressaltam-se as palavras de Ostetto (2000, p. 193), ao salientar que o ato de planejar na EI marca a intencionalidade do processo educativo, devendo envolver “[...] atividades e situações desafiadoras e significativas, que favorecem a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social.” Sob esse enfoque, o planejamento constitui um instrumento orientador da prática docente que, no âmbito do currículo da EI, visa a “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (2013a, p. 86) e que, em vista da formação socioambiental cidadã dos educandos, devem ser previstos sistematicamente, levando-se em conta os diferentes espaços educativos, complementares ao ambiente escolar, a exemplo das Propriedades Rurais Pedagógicas.

6.1.3 Terceiro momento da Fase de Diagnose

O último momento da primeira fase da Pesquisa-Ação Colaborativa teve como propósito averiguar os entendimentos prévios, pelas professoras-pesquisadoras, sobre conceitos relacionados ao objeto da Tese: Educação Infantil, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas – por meio do Questionário (Q), constante do

Apêndice 4, encaminhado via *Google Forms* às docentes. Com o objetivo de socializar as respostas das docentes ao Questionário e com elas refletir sobre as mesmas, realizou-se o segundo Círculo Dialógico virtual⁴⁰⁰, com apresentação, em *Power point*, de uma síntese desses entendimentos conceituais, pela pesquisadora.

As respostas ao primeiro conceito, sobre Educação Infantil, revelaram, de modo geral, a importância que as professoras-pesquisadoras atribuem a essa etapa escolar:

Primeira fase da educação (0 a 6 anos) e tem por finalidade marcos do desenvolvimento da criança. (PP1) (Q).

Educação Infantil é o primeiro degrau de muitos que a criança deve ter em seu desenvolvimento e aprendizagem, ali ela tem socialização, brinca, questiona, descobre novidades, aprende a respeitar o próximo. São muitas vivências estimuladoras e construtivas para sua vida futura. (PP2) (Q).

Com o atual avanço disponível nos documentos anteriores (RCNEI e DCNEI) difundidos por áreas de conhecimentos, passando a ser considerado por campos de experiências, podemos destacar que Brasil (2016) afirma que o ajuste curricular nas instituições de ensino, serviu para contribuir na adequação da faixa etária de cada criança. Com valorização a sua vivência, sendo inseridas em ambiente escolar que proporcione situações de aprendizagem com manipulação de objetos concretos, entrelaçadas a sua cultura, para a construção de novos aprendizados. Seguindo a BNCC [...], a criança tem o direito de expressar, como sujeito criativo, dialógico e sensível, suas emoções, necessidades, dúvidas, sentimentos, descobertas, hipóteses, questionamentos e opiniões — novamente, por meio de diferentes linguagens. (PP3) (Q).

Educação infantil é um período onde as crianças podem aprender sobre o mundo de maneira lúdica. Onde cada aprendizado se entrelaça e a criança começa a entender o funcionamento da sociedade onde vive com um novo olhar, mais leve. (PP4) (Q).

Verifica-se, nas colocações das professoras-pesquisadoras, um entendimento de EI que vai ao encontro das orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), a respeito das finalidades dessa etapa da Educação Básica, compreendendo a iniciação à aprendizagem escolar no desenvolvimento e socialização das crianças. Nesse sentido, está implicado nas respostas das docentes um desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos psicofísico, cognitivo e socioafetivo. Além disso, ao citar o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e um trecho da Base

⁴⁰⁰ O Encontro virtual foi realizado no dia 30 de setembro de 2020.

Nacional Comum (BRASIL, 2017a), sobre os direitos da criança, a PP3 evidencia conhecimento dos documentos orientadores do trabalho docente na EI, complementando no Círculo Dialógico virtual a resposta ao Questionário: “[...] não sei se falta citar ali os campos de experiência [...] o que é cada campo de experiência, que antigamente era uma temática, linguagem, agora mudou; não sei se é importante destacar isso.” (PP3).

Outros aspectos acentuados nas respostas aos itens do Questionário, pelas docentes e reforçados no Círculo Dialógico, foram as especificidades da EI quanto a vivências lúdicas e de socialização: “É um espaço para criar, para brincar.” (PP3); “Acho que faltou os direitos ali, direito de brincar, por exemplo, porque é na brincadeira que ela mais aprende.” (PP4); “A socialização também um ponto importante da EI.” (PP1). A PP4, além de ressaltar a importância do lúdico no processo de aprendizagem infantil, acrescentou como elementos essenciais da EI: “[...] a autonomia [e] a livre expressão [...] da criança.” E, ainda, nas falas da PP3 e PP1, o destaque à importância da acolhida nessa etapa escolar: “O acolhimento também é importante. Agora mudou, antes era adaptação, agora é acolhimento.” (PP3); “A acolhida no ambiente né, principalmente quando eles são novos ou vem de outra Instituição né, acaba sendo novo pra eles, diferente.” (PP1).

As falas das professoras-pesquisadoras, além de consonantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017a), correspondem às proposições de Sarmento (2005) e Kramer (2000), sobre a concepção de criança enquanto sujeito de direitos, com características, interesses e necessidades próprias:

[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas [...]. (KRAMER, 2000, p. 370).

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. (SARMENTO, 2005, p. 370).

O diálogo com as professoras-pesquisadoras, sobre o entendimento de EI, mostrou conhecimento e preparo adequados para atuarem como docentes nessa etapa escolar – havendo relação com a formação inicial vinculada à Pedagogia e formação continuada em EI, entre outros cursos.

Quanto ao conceito de meio ambiente, as PP1 e PP2 apresentaram uma visão de senso comum, isto é, um entendimento genérico em torno de elementos biofísicos: “[...] é o local onde encontramos todos os seres vivos (PP1) (Q); “Meio ambiente é tudo que nos cerca, todo ecossistema na terra, animais, vegetação etc.” (PP2) (Q). Tais entendimentos – centrados na dimensão natural do meio sem considerar a presença humana e as questões sociais –, mantiveram-se durante os diálogos no Círculo Dialógico, sem nenhuma complementação diferencial quanto ao que fora respondido no Questionário: “acho que um [entendimento] complementou o outro ali. Uma resposta acabou complementando a outra, de uma forma diferente de falar” (PP1); “Tá bom assim né” (PP2).

Evidencia-se, nessas falas, uma visão tradicional naturalista, em que o meio ambiente é sinônimo de meio natural e a natureza, por sua vez, destaca-se como fenômeno “[...] estritamente biológico, autônomo, alimentando a ideia de que há um mundo natural constituído em oposição ao mundo humano [...]” (CARVALHO, 2012, p. 36) – logo, o ser humano não é percebido como parte da natureza.

Tal perspectiva que reduz a realidade ambiente “[...] a apenas uma de suas dimensões, desprezando a riqueza da permanente interação entre a natureza e a cultura humana [...]”⁴⁰¹ também foi identificada nas respostas da PP3 e PP4, mas com entendimentos num viés relacional naturalista:

É o habitat natural onde existe um conjunto de seres vivos que se desenvolve dentro de uma cadeia alimentar. Na forma científica o meio ambiente refere-se ao conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cerca os seres vivos, influenciando-os e sendo influenciado por eles. (PP3). (Q).

É o que envolve todas os seres vivos, é onde vivemos e encontramos uma diversidade de ecossistemas interligados. (PP4) (Q).

Verifica-se, na escrita da PP4, uma visão relacional quanto aos ecossistemas e na escrita da PP3, uma perspectiva de interdependência no

⁴⁰¹ Ibidem, p. 37-38.

habitat natural entre os seres vivos, a qual foi reforçada no Círculo Dialógico: “[...] um depende do outro; é uma cadeia alimentar né [...].”

Tais colocações das professoras-pesquisadoras denotam a necessidade de outra compreensão de meio ambiente, que leve em conta a multidimensionalidade da realidade e suas interdependências (MORIN, 2000), envolvendo sociedade e natureza concomitantemente, sob uma perspectiva relacional, superando assim, a visão compartimentada da realidade ambiente que, segundo Abreu (2017, p. 271), constitui uma herança “[...] da perspectiva cartesiana de mundo, cuja influência continua marcante [...]” nos dias atuais. Trata-se, pois, de uma espécie de inscrição imposta culturalmente, denominada por Morin (2000) de *imprinting* cultural, isto é, uma marca matricial que os sujeitos carregam consigo desde o nascimento, perpassando as fases da vida e contextos de inserção familiar, social, escolar, acadêmica, profissional etc. – com potencialização pela mídia, conforme salienta Carvalho (2012, p. 35), acerca do conceito de meio ambiente:

Quando falamos em meio ambiente, muito frequentemente essa noção logo evoca as ideias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”. Tal percepção é reafirmada em programas de TV [...] que moldaram nosso imaginário acerca da natureza. [...] Essas imagens da natureza não são, como pretendem se apresentar, um retrato objetivo e neutro, um espelho do mundo natural, mas traduzem certa visão de natureza que termina influenciando bastante o conceito de meio ambiente disseminado no conjunto da sociedade.

Por conseguinte, esse entendimento de meio ambiente, explícita ou implicitamente, traz uma perspectiva conservacionista e antropocêntrica, cuja ênfase está associada à “[...] conservação dos bens naturais para servir aos seres humanos, não em seu valor intrínseco.” (ABREU, 2017, p. 271).

Para que essa visão naturalista-conservacionista seja superada, pelas docentes, há necessidade de se avançar, no decorrer das fases seguintes da Pesquisa-Ação Colaborativa, quanto à compreensão de meio ambiente em sua **totalidade** e **interdependência** entre o meio natural e social, numa perspectiva socioambiental, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a) no que diz respeito aos princípios da EA, focando a **totalidade** como categoria fundamental nas análises e estudos sobre meio ambiente e, nesse sentido, a “[...] interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural [...]”, visando à “[...] compreensão integrada do meio

ambiente em suas múltiplas e complexas relações, para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo.” (BRASIL, 2012a, p. 18).

Sob essa perspectiva, ressalta Abreu (2017):

[...] meio ambiente como campo dinâmico de relações interativas entre seres humanos e não-humanos, em dado tempo e espaço, envolve diversas dimensões – processos históricos, geográficos, econômicos, políticos, éticos, ecológicos e culturais – em suas inter-relações na realidade ambiente, para além dos reducionismos meramente naturalistas ou conservacionistas, que separam seres humanos da natureza. (ABREU, 2017, p. 272)

Nessa linha de pensamento, as docentes também trouxeram sua compreensão de Educação Ambiental, enfocando relações com a natureza, o cuidado, preservação e conservação do meio ambiente – meio natural –, dos seres vivos, dos recursos naturais:

É uma ação educativa que aborda as relações com a natureza em sua totalidade. (PP1) (Q).

Educação Ambiental é você passar conhecimentos de preservação, sustentabilidade, conservação e valorização ao meio ambiente, sem ele não somos nada. (PP2) (Q).

É entender que somos seres vivos e precisamos de um ambiente natural e sua biodiversidade preservada, e assim continuarmos vivo neste planeta. Cabe ao professor orientar as crianças com assuntos educacionais para os cuidados de preservação ao meio ambiente. (PP3) (Q).

Um processo responsável por formar indivíduos preocupados com a conservação e preservação de seres vivos e recursos naturais. (PP4) (Q).

As quatro professoras-pesquisadoras explicitaram uma visão conservacionista-recurista vinculada ao meio natural, segundo a qual a função da EA está relacionada às questões de cuidado, preservação e conservação da natureza (SAUVÉ, 2005a), sendo os bens naturais “[...] vistos como recursos para servir aos seres humanos, não os vendo pelo seu valor intrínseco, ou seja, ecológico, no sentido da manutenção do equilíbrio dinâmico da vida.” (DIAS, 2019, p. 223). Essa visão, decorrente do senso comum, corresponde a um modelo de EA tradicional, mediado por uma prática pedagógica naturalista e conservacionista, com enfoques individual e comportamental em relação às questões do meio ambiente e

que tiveram repercussão nos anos 1970 (período inicial da EA), conforme destacam Lima e Layrargues e Lima:

A Educação Ambiental brasileira em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica, embora essa não fosse sua expressão exclusiva (LIMA, 2009, p. 149).

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionista, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” [...]. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Tal modelo de EA, de caráter acrítico e apolítico, pautado em ações descontextualizadas e fragmentadas (GUIMARÃES, 2011; 2012), deriva-se “[...] das práticas de organizações e intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza.” (LOUREIRO, 2004a, p. 74).

Nessa perspectiva, identifica-se a escrita da PP2, enfocando a transmissão de conhecimentos aos educandos no sentido de preservação, conservação e valorização do meio ambiente – explicitando, por conseguinte, uma visão tradicional de “educação bancária” voltada à transmissão de conteúdo, na qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 58). Esse entendimento não problematiza a **realidade ambiente em suas relações** (aspecto chave da EA), as quais aparecem, genericamente, na resposta da PP1 – “relações com a natureza em sua totalidade.” Já as respostas de PP3 e PP4 trazem de maneira mais explícita a EA relacionada à formação em valores e atitudes concernentes ao meio ambiente (natural), acentuando os valores de cuidado e responsabilidade, compreendidos como essenciais ao processo educativo-formativo dos educandos – como enfatizado desde os eventos de Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) e reafirmados pelas DCNEA, em seu Art. 3º:

A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. (BRASIL, 2012a, p. 27).

A ênfase a valores e atitudes, em especial, à responsabilidade, também foi ressaltada durante o Círculo Dialógico: a PP3 destacou, em complemento à sua resposta no Questionário, que na EA deve-se trabalhar “[...] toda ação humana em relação ao que faz com o ambiente.” Observa-se, nesse sentido, uma aproximação com o objeto da EA, qual seja, “[...] as conexões estreitas entre os valores que sustentam as relações sociais e os que regem a relação com o meio ambiente.” (SAUVÉ, 2016, p. 294).⁴⁰² Por sua parte, a PP4 enfatizou que “[...] não é só nós [professores] que temos que dar essa orientação da Educação Ambiental para as crianças; os pais também teriam que fazer a parte deles”, correspondendo às orientações das DCNEA, que em seu Art. 4º estabelece: “A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.” (BRASIL, 2012a, p. 27).

Apesar desses destaques diferenciais, ficou evidente a necessidade de se avançar quanto ao conceito de EA, no sentido de construir com as professoras-pesquisadoras um processo reflexivo sobre as orientações referenciais que devam nortear o trabalho escolar com as crianças, uma vez que tal dimensão educativa não pode ser alicerçada apenas no senso comum, sob o viés da EA tradicional; ao contrário, deve ser uma EA em perspectiva crítica, no nível das crianças, mediada por uma práxis pedagógica transformadora (GUIMARÃES, 2012; 2011), que esteja comprometida com a formação socioambiental cidadã das crianças (SAHEB, 2016; ABREU, 2017). Sob esse foco, as DCNEA trazem já na parte introdutória:

[...] a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013a, p. 515).

Sobre o conceito de sustentabilidade socioambiental, as respostas ao Questionário trouxeram perspectivas diferenciadas de sustentabilidade no rumo do

⁴⁰² Sauvé sustenta uma visão relacional de meio ambiente, englobando natureza e cultura num processo interdependente: “A trama do meio ambiente é a da rede da vida nela mesma, na junção entre a natureza e a cultura. É no meio ambiente que se forja nossa identidade, nossas relações de alteridade, nossa relação com o mundo como seres de natureza, vivendo entre os vivos.” (SAUVÉ, 2016, p. 292).

senso comum, sem uma visão de sustentabilidade socioambiental referenciada, relacionada ao meio ambiente como um todo, ou seja, tanto no que se refere ao meio natural quanto ao social, visando-se à construção “[...] de relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza [...]” (BRASIL, 2013a, p. 542). Nesse sentido, destacam-se as falas das docentes.

São ações pensadas para a preservação e respeito com o meio ambiente. (PP1) (Q).

Acredito que seja uma forma de tornarmos uma sociedade mais consciente em não produzir tanto, gastar tanto, de se preocupar com as questões do meio ambiente, o que vamos deixar para nossas gerações futuras. (PP2) (Q).

É o compromisso que a sociedade tem em contribuir com políticas públicas de sustentabilidade para minimizar danos e custos ambientais. (PP4) (Q).

Cabe ressaltar a escrita da PP2 que enfoca aspectos importantes sobre sustentabilidade, como a questão do consumismo e a preocupação com as gerações futuras – que implica a problemática com qualidade de vida e, pois, com a dimensão social. Tais questões foram reforçadas pela docente no Círculo Dialógico:

[...] É reutilizar né, é a gente pensar em maneiras de economizar; essas coisas que vem da natureza, plástico, luz, água, ser mais sustentável. (PP2).

[...] se tu não for fazer uma reciclagem, o povo todo, aí o planeta vai ficar poluído, daí o que você vai deixar para as próximas gerações? Um mundo poluído. E se tu não economizar água, nas gerações futuras não vai ter água. É o que se faz hoje, tem que pensar no futuro também né, nas gerações. (PP2)

Essas reflexões estão também presentes na resposta da PP3, a qual trouxe um entendimento um pouco mais elaborado acerca do conceito de sustentabilidade socioambiental:

Ser sustentável é estar ligado as ações de cuidados com o meio ambiente, entre elas é utilizar a regras do 5 R: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar. Socioambiental é a relação da sociedade com o meio ambiente e a responsabilidade de cada cidadão que afetam através de suas ações o meio em que vivemos. (PP3) (Q).

Ressalva-se que a PP3, diferentemente das demais docentes, realizou um curso de formação continuada na área da EA, sob o foco de sustentabilidade e meio ambiente, o que de certo modo contribuiu para a escrita de uma resposta mais elaborada acerca de tal conceito. Embora apresente um viés conservacionista-recursista, já traz uma visão coletiva e individual importante para mudanças necessárias, locais e globais, da realidade ambiente. Nesse sentido, a PP3 ressaltou aspectos pertinentes quanto à sustentabilidade socioambiental, como o cuidado e a responsabilidade cidadã nas ações sobre o meio em que vivemos – importantes para trabalhar com as crianças –, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere à função sociopolítica e pedagógica da EI: construir “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta [...]” (BRASIL, 2009a, p. 02). A esse respeito, a docente destacou ainda, durante o Círculo Dialógico, a necessidade de desenvolver projetos envolvendo o plantio de árvores nas escolas e comunidades: “[...] propor projetos para o plantio de árvores também né, não só desmatar ou deixar a planta similar né, porque hoje tá o plantio de eucalipto que não sei onde vai parar essas matas.” (PP3).

Sob esse enfoque, torna-se importante retomar o conceito de sustentabilidade socioambiental, que enquanto categoria basilar das questões relativas ao meio ambiente e, neste sentido, da EA, deve ser compreendida como:

[...] toda ação destinada a manter as condições energéticas, informacionais, físico-químicas que sustentam todos os seres, especialmente a Terra Vida, a comunidade de vida, a sociedade e a vida humana, visando sua continuidade e ainda atender as necessidades da geração presente e das futuras, de forma que os bens e serviços naturais sejam mantidos e enriquecidos em sua capacidade de regeneração, reprodução e co-evolução. (BOFF, 2014, p. 107).

Conforme Gadotti (2008, p. 46), a sustentabilidade “[...] refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos [...]”, consistindo num conceito que oportuniza à Educação renovar “[...] seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos, e introduza uma cultura da sustentabilidade [...]”⁴⁰³ planetária, isto é, “[...] uma cultura que parte do princípio de

⁴⁰³ Ibidem, p. 39.

que a Terra é constituída por uma só comunidade de humanos, os terráqueos, e que são cidadãos de uma única nação.”⁴⁰⁴

Vale observar que durante o Círculo Dialógico, a insegurança e o receio de “responder errado” confirmaram a pouca familiaridade das professoras-pesquisadoras com o tema da sustentabilidade socioambiental. A fala da PP4 evidencia essa carência: “[...] olha, essa eu vou passar! Pra não falar bobagem, eu não vou te responder [...]”. A compreensão limitada desse conceito e dos anteriores, vinculados à questão do meio ambiente, relaciona-se em grande parte à ausência de uma formação continuada no campo da EA, o que vem reforçar a importância da Pesquisa-Ação Colaborativa, que tem como um de seus pressupostos “[...] considerar a pesquisa como instância não somente de intervenção e formação, mas também como procedimento de construção de saberes científicos.” (IBIAPINA, 2008, p. 15).

Com referência ao entendimento de cidadania socioambiental, a PP1 trouxe resposta genérica: “relação homem e natureza” (PP1) (Q), sem compreensão suficiente desse conceito, o que foi confirmado durante o Círculo Dialógico, uma vez que ela praticamente não se manifestou sobre possíveis complementações em relação à resposta no Questionário. Já a PP3 (Q), expressou-se: “É ter ideias e ações que preservam o meio ambiente e políticas com objetivos de sustentabilidade, gerando produções sustentáveis com o menor impacto ao meio ambiente”; e sua fala, no Círculo Dialógico, trouxe um exemplo sobre relações sustentáveis: “[...] é com relação assim, quando uma empresa vem e não desmata todo aquele lugar e fazer algo do que está tirando, mas fazer algo em troca do meio ambiente.” Esta docente apresentou uma elaboração mais explícita de ações cidadãs, porém, em nível amplo, individual, político e empresarial.

Por conseguinte, as escritas e falas das PP1 e PP3 não mostraram a ideia de participação cidadã consciente, tão pouco, a conexão com qualidade de vida, relativamente a direitos e deveres dos cidadãos, assim como a valores socioambientais, quais sejam respeito, solidariedade, responsabilidade etc. – compreendidos como fundamentais no conceito de cidadania socioambiental:

[...] o desafio do fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretiza-se a partir da possibilidade de

⁴⁰⁴ Ibidem, p. 47.

cada pessoa ser portadora de direitos e deveres, e por conta disso converter-se em ator co-responsável na defesa da qualidade de vida. (JACOBI, 1998, p. 12).

A cidadania planetária abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma *nova percepção da Terra* como uma única comunidade [...]. É essencialmente uma [...] cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômicos. (GADOTTI, 1999, p. 22-23).

Em contrapartida, tais aspectos foram mencionados pela fala da PP2, cuja resposta no Questionário acentua a ideia de participação cidadã: “Acho que é cada um fazendo a sua parte como cidadão em defesa do meio ambiente, participar dos programas socioambientais colaborando com a natureza. (PP2) (Q). Durante os diálogos, no Círculo Dialógico, a docente retomou tal ideia, sob a perspectiva conservacionista: “Eu acho que é tu fazer a tua parte né; é tu como cidadão fazer a tua parte pra preservar o meio ambiente.” (PP2).

Já a PP4 enfocou cidadania socioambiental na relação com participação comunitária: “Penso que são as ações em que os cidadãos se unem para formar cooperativas de apoio a comunidades carentes e a preservação dos recursos naturais envolvidos.” (PP4) (Q). Há, pois, uma aproximação com a ideia de participação cidadã, segundo Alonso e Bastida (2009), isto é, uma competência a ser desenvolvida nos educandos, no sentido de incentivá-los a serem protagonistas e atuantes no âmbito de suas realidades; participação no sentido de construir “[...] um modo de vida de bem-estar e bem viver para todos, em harmonia (equilíbrio dinâmico) com o meio ambiente: um modo de vida justo, produtivo e sustentável [...]” (GADOTTI, 2008, p. 52), cuja preocupação não esteja somente em estabelecer uma “[...] relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana.”⁴⁰⁵

Sob esse enfoque, destacam-se os objetivos da EA pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, relacionando a importância da participação individual e coletiva com a cidadania socioambiental:

[...] estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental; [...] incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da

⁴⁰⁵ Ibidem, p. 66.

qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania [...]. (BRASIL, 2012a, p. 18).

Face às constatações nos depoimentos das professoras-pesquisadoras, tanto na escrita do Questionário quanto nos diálogos, durante o Círculo Dialógico, emergiu a necessidade de retomar-se também o conceito de cidadania socioambiental, ao longo dos próximos Círculos Dialógicos, dado seu valor para a EA-EI, sob o enfoque da formação socioambiental cidadã das crianças.

O último conceito tratado foi o da compreensão sobre Propriedades Rurais Pedagógicas. Nessa direção, as docentes destacaram, em suas respostas escritas, experiências educativas vivenciadas nesses espaços e o contato com o meio ambiente:

É um lugar de apreciar a natureza, desenvolver as percepções sensoriais nas crianças, deixar elas falarem o que sentiram e desenvolver nelas a responsabilidade de cuidar e preservar o meio ambiente. (PP3) (Q).

É uma propriedade onde as crianças aprendem algo novo, que elas não têm contato frequente, mas que reflete no seu cotidiano. Exemplo: de onde vem o leite que é consumido na casa dessa criança todos os dias, como é produzido o mel que a mamãe compra no mercado, qual animal coloca os ovos que a vovó usa para fazer bolos. (PP4) (Q).

São espaços, propriedade rural, que são abertas ao público onde as pessoas podem conhecer e vivenciar na prática as experiências e o contato direto com o meio ambiente. (PP2) (Q).

Propriedades rurais pedagógicas são lugares onde se tenha ações educativas para se trabalhar a questão do meio ambiente. (PP1) (Q).

Tais narrativas reforçam a visão naturalista de meio ambiente, corroborando as constatações detectadas nos entendimentos anteriores, pelas docentes, principalmente de meio ambiente, EA e sustentabilidade socioambiental. Tais aspectos foram reforçados pelas PP2 e PP1 durante o Círculo Dialógico, ao argumentarem a respeito das contribuições das Propriedades Rurais Pedagógicas para o desenvolvimento da EA na EI:

A gente tenta levar as crianças pras propriedades rurais pra ter mesmo o contato... contato com os animais, com a natureza e uma vivência que eles vão ter, que eles não têm no dia a dia deles. A gente às vezes fala né que no sítio tem isso, tem aquilo e aí a gente leva as crianças lá para eles terem essa experiência né. (PP2).

O que eles não têm aqui na área urbana né, que a gente vê só construção de casa, apartamento, muitas construções e árvores; já esse contato com animais, árvores só nesse tipo mais isolado, mais na área rural. (PP1).

As professoras-pesquisadoras enfocaram, portanto, as propriedades rurais pedagógicas quanto a experiências **na e com** a natureza, oportunizando às crianças o contato com a flora e a fauna. Segundo Tiriba (2018b, p. 89), a interação com a natureza oferece “[...] infinitas possibilidades que saciam os diversos desejos e interesses das crianças, fazendo que cada uma delas se sinta acolhida em sua individualidade.” (TIRIBA, 2018b, p. 89). No entanto, sob o foco socioambiental, as propriedades rurais envolvem a dimensão sociocultural – a qual não foi levada em conta pelas docentes. Além dos aspectos naturais, conforme Merloni, Giovannini e Brighi (2018), as propriedades rurais abrangem a interação e o contato com o mundo rural:

Poderíamos definir uma Propriedade Rural Pedagógica como um lugar onde as pessoas podem ter uma experiência em primeira mão da riqueza e diversidade da agricultura, seus produtos, suas paisagens [...] e seu amor pela terra [...], dando-lhes a possibilidade de vivenciar diretamente todos os aspectos vinculados à atividade rural: desde a parte produtiva até a função social e cultural da propriedade. (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018, p. 16 – Tradução nossa).⁴⁰⁶

Tais aspectos, que já haviam sido verificados nas entrevistas individuais, reforçam a necessidade de promover-se, nas fases seguintes da Pesquisa Ação Colaborativa, um diálogo reflexivo favorecendo a ampliação do olhar das docentes quanto às potencialidades das Propriedades Rurais Pedagógicas, para a formação socioambiental cidadã das crianças.

A partir do diálogo com as professoras-pesquisadoras sobre os entendimentos prévios dos conceitos relacionados ao objeto da Tese, a pesquisadora instigou as docentes a refletirem sobre a procedência dos seus entendimentos sobre EI, meio ambiente, EA, sustentabilidade socioambiental, cidadania socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas. Com base em Tardif (2002), a pesquisadora buscou, nesse momento do Círculo Dialógico, dialogar com

⁴⁰⁶ “We could define an Educational Farm as a place, where people can have a firsthand experience of the richness and diversity of agriculture, its products, its landscapes [...] and its love for the land [...], giving them the chance to have a direct experience of all the aspects linked with rural activities: from the productive part to the social and cultural role of the farm.” (MERLONI; GIOVANNINI; BRIGHI, 2018, p. 16).

as professoras sobre o saber docente, que é plural e heterogêneo, derivado de diferentes vertentes, abrangendo também as questões da formação inicial e continuada, o trabalho escolar cotidiano e as experiências individuais para além da sala de aula; e englobando, concomitantemente “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser.”⁴⁰⁷

Nesse diálogo, as professoras-pesquisadoras foram, pouco a pouco, compartilhando suas reflexões acerca dos entendimentos conceituais em suas origens, corroborando as constatações anteriores. Em relação à EI, as docentes salientaram que suas respostas se pautaram não apenas na experiência docente, mas também, nos conhecimentos apreendidos durante a formação inicial e formação continuada, por meio dos cursos realizados, conforme falas das PP1 e PP2: “Um pouco da graduação, dos cursos que fiz, da experiência em sala” (PP1); “[...] A experiência na nossa graduação, na pós, nos cursos, na experiência de vida que a gente teve [...]” (PP2). Já, em relação aos demais entendimentos, em especial, aqueles vinculados à EA, as PP1, PP2 e PP4 destacaram a experiência de vida e o senso comum, como principais fontes de referência:

[...] na graduação até tive uma disciplina sobre EA ali na Univille né, mas muita coisa a gente acaba esquecendo. Algumas palavras ali sobre cidadania socioambiental, assim, muita coisa a gente não viu naquela época né. [...] E aí o que a gente entende por EA [...] a gente não sabe se está correto ou não, mas é o que a gente recebeu talvez numa época como informação e a gente tenta trazer de uma forma o que a gente compreendeu naquela época. Não sei se hoje teria isso, mas é o que a gente aprendeu. Eu acho isso! (PP1).

[...] na graduação, a gente não teve nenhuma aula específica de EA né, de pós-graduação também não. O meu [entendimento] então vem mais de experiência de vida e do senso comum, que daí a gente tenta passar a experiência no ambiente profissional, aí a gente vai passando uma coisa para a outra, vai vendo o que a outra está fazendo e assim vai. (PP2).

[...] Eu, foi com base experiência de vida e senso comum também. Experiência profissional, algumas que a gente faz em conjunto, em sala de aula. (PP4).

Nesse sentido, destaca-se ainda a narrativa da PP3, a qual embora tenha explicado que suas respostas sobre EA tiveram como respaldo o curso sobre

⁴⁰⁷ Ibidem, p. 237.

sustentabilidade e meio ambiente, revelou ter tido dificuldades para concluí-lo: “Eu fiz no ano passado um curso de sustentabilidade, que eu achei assim tão difícil, que fiz *online*, eu fiz três vezes para poder ter a nota, de tão difícil que foi; mas aí no final, eu gostei do resultado.” (PP3).

Com base nesse diálogo, passou-se a discutir os possíveis temas a serem estudados nas oficinas reflexivas; a PP3 destacou: “[...] pra mim é tudo o que envolve o meio ambiente ali: educação ambiental, meio ambiente, sustentabilidade, cidadania socioambiental.” Em consonância com tal colocação, a pesquisadora salientou a necessidade de um aporte teórico-metodológico no sentido de se avançar conceitualmente quanto aos entendimentos de meio ambiente, EA, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental, com o propósito de compreensão da finalidade da EA na EI e das ações necessárias para o seu desenvolvimento efetivo nessa etapa escolar, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, visando à formação socioambiental cidadã das crianças.

Face a essas reflexões, elegeu-se na sequência – a pesquisadora e as professoras-pesquisadoras – o tema para a primeira Oficina Reflexiva virtual, correspondente à segunda fase da Pesquisa Ação Colaborativa: “o que é meio ambiente”, no sentido de repensar o olhar sobre as relações sociedade e natureza e, nesse sentido, a EA na EI, envolvendo os conceitos anteriormente discutidos.

6.2 SEGUNDA FASE: OFICINAS REFLEXIVAS DA AÇÃO CONSTRUTIVA

A segunda fase da Pesquisa-Ação Colaborativa realizou-se em três momentos, distribuídos em oito Círculos Dialógicos virtuais. O primeiro momento teve como propósito aprofundar o entendimento conceitual das professoras-pesquisadoras sobre meio ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental; o segundo momento enfocou a EA na EI e teve, como propósito, fundamentar as docentes sobre as questões teórico-metodológicas da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas; e o terceiro momento voltou-se às Propriedades Rurais Pedagógicas, na relação com a EA e a EI. Em todos os três momentos, os diálogos tiveram como base o estudo e a análise de textos e documentos, compartilhados no *Google Classroom* –

já citados no Capítulo da Metodologia da Pesquisa e que serão focalizados no decorrer da análise.

A dinâmica de Oficinas Reflexivas abrangeu: - a leitura prévia, pelas professoras-pesquisadoras, dos textos citados na sequência; - os Círculos Dialógicos virtuais, mediante análises reflexivas dos referidos textos; - as questões lançadas na plataforma do *Google Classroom*, ao final de cada Círculo Dialógico virtual; - os documentos compartilhados, pelas docentes, no grupo de conversa do *WhatsApp* e discutidos também nos Círculos Dialógicos; - e ainda, vídeos complementares, elaborados pela pesquisadora e compartilhados no *Google Classroom*, com enfoque nos aspectos históricos da EA e das Propriedades Rurais Pedagógicas.

6.2.1 Primeiro momento da fase de Oficinas Reflexivas

Este momento, desenvolvido em três Círculos Dialógicos virtuais, iniciou-se com o estudo sobre o texto **Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza** (CARVALHO, 2012) – postado na plataforma do *Google Classroom*, logo após o término da fase anterior da Pesquisa. Nesse intervalo, que antecedeu a primeira Oficina Reflexiva, as professoras-pesquisadoras também retomaram a proposta do *Blog*, compartilhando e sugerindo, no *Google Classroom*, nomes para o mesmo: “Minha sugestão tinha sido ‘Criança ambiental’, mas [agora] [...] sugiro ‘Espaço socioambiental’ ou ‘Infância socioambiental’.” (PP4); “Minhas sugestões para o nome do *Blog*: ‘Educação socioambiental na infância’, ‘Abordagem socioambiental na primeira infância’.” (PP3); “Minha sugestão para o nome do *blog* é ‘Kantinho socioambiental da criança’ [...]” (PP2). A variedade de sugestões requereu, por conseguinte, uma escolha por votos, realizada pelo grupo de conversas do *WhatsApp*, sendo eleito o nome **Infância Socioambiental**.

Esta decisão evidenciou um certo “despertar”, por parte das professoras-pesquisadoras, via leitura do texto citado acima, quanto à visão global de meio ambiente, uma vez que trouxeram em suas sugestões o termo **socioambiental**.

Nesse processo inicial de reflexão e elaboração de ideias, pelas professoras-pesquisadoras, foi acontecendo a co-construção de conhecimentos, com reforço à relevância da Pesquisa-Ação Colaborativa enquanto “[...] atividade

de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional [...]” (IBIAPINA, 2008, p. 31) – em orientação para a transformação da realidade educativa, a qual, no âmbito desta Tese, direciona-se à EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Destarte, após esses encaminhamentos, realizou-se a primeira Oficina Reflexiva, com base no texto **Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza** (CARVALHO, 2012). A pesquisadora iniciou o Círculo Dialógico reiterando as palavras de Carvalho (2012, p. 33):

Nossas ideias ou conceitos organizam o mundo, tornando-o inteligível e familiar. São como lentes que nos fazem ver isso e não aquilo e nos guiam em meio à enorme complexidade e imprevisibilidade da vida. Acontece que, quando usamos óculos por muito tempo, a lente acaba fazendo parte de nossa visão a ponto de esquecermos que ela continua lá, entre nós e o que vemos, entre os olhos e a paisagem.

A partir dessa colocação inicial, as PP1, PP2 e PP4 ressaltaram aspectos relacionados à necessidade de ampliarem sua visão e, nessa linha, rever os conceitos de meio ambiente e Educação Ambiental:

[...] é importante a gente rever os nossos conceitos né, porque muitas vezes a gente se baseia naquele senso comum, naquilo que a gente às vezes ouviu alguém comentar e como é importante a gente poder estar revendo isso [...]. (PP1).

Eu penso que nós ficamos muito acostumados a ver sempre a mesma coisa né, então quando a gente está sempre acostumado com uma coisa, é difícil mudar, é difícil sair do nosso campo de conforto, mas a gente tem que sair, ver outros horizontes, ver outras coisas, procurar outras coisas né. (PP2).

A gente está acostumado com tudo pronto, essa é a verdade. A mídia coloca lá que meio ambiente é isso, “amém”; educação ambiental é aquilo, “amém”. A gente não vai procurar para saber se é mesmo isso ou não. (PP4).

As narrativas da PP2 e PP4 evidenciam a tendência conformista e parcial da realidade ambiente propagada por uma lógica de racionalidade dominante, que Guimarães (2007; 2011; 2012) denomina “**armadilha paradigmática**”; nesse sentido, os paradigmas, isto é, as estruturas de pensamento que conduzem nosso discurso (MORIN, 2005), “[...] tendem a nos levar a pensar e agir de acordo com algo preestabelecido, consolidado por uma visão de mundo que nos leva a confirmar (inconscientemente) uma lógica, uma racionalidade dominante” (GUIMARÃES,

2007, p. 88), que se acaba naturalizando. Essa visão “naturalizada”, do viés predominantemente naturalista-conservacionista, reforçada pela mídia, reduz o meio ambiente a uma única dimensão, qual seja, a natural e deixando de lado as dimensões sociais, culturais e “[...] as complexas interações entre os processos econômicos, políticos, históricos, biológicos e geográficos.” (CARVALHO, 1998, p. 24). Há, nesse sentido, a necessidade emergente de renovação da visão de mundo – de “trocar as lentes”, uma tarefa difícil, nas palavras da PP2 e que vai ao encontro da afirmação de Carvalho (1998, p. 24):

[...] mudar de lentes não é coisa simples. Em termos sociais e históricos exige uma grande humildade para abandonar a lógica da acumulação econômica que tem definido as formas de apropriação dos recursos naturais nos últimos séculos. Do mesmo modo uma mudança consequente neste momento não se dará sem a adoção de valores éticos e solidários na base das relações sociais e das relações das sociedades com a natureza.

Face a essas questões e visando a potencializar um diálogo reflexivo com as docentes, a pesquisadora trouxe uma breve contextualização sócio-histórico-cultural das relações sociedade-natureza – tendo como referência a parte inicial do primeiro Capítulo da Tese; e apresentou, em *Power point*, os principais fatos que influenciaram essas relações, na sucessão das épocas. Além de aprofundar questões do texto de Carvalho (2012), foi buscada, em diálogo, a compreensão, pelas professoras-pesquisadoras, de que “[...] há hoje uma crise ambiental, decorrente de um processo histórico que colocou a sociedade e a natureza em lados opostos [...]” (GUIMARÃES, 2007, p. 86), mediado por um “[...] processo de individualização da humanidade.”⁴⁰⁸

Nessa direção, discutiu-se o entendimento de meio ambiente sob uma perspectiva naturalista-conservacionista e também sob o ponto de vista socioambiental, ou seja, que “[...] a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo.” (CARVALHO, 2012, p. 23). Em consonância a esta perspectiva, destaca-se, dentre as outras falas, a da PP1, cuja narrativa indica ampliação do entendimento de meio ambiente, por comparação a sua resposta inicial, na fase da Diagnose: “Para mim, as relações entre a sociedade e natureza estão integradas e uma depende da outra [...], o meio ambiente seria o espaço em

que a gente está inserido e a natureza está junto.” (PP1). Observa-se que a PP1, nesse primeiro momento de reflexão, já percebia o meio ambiente como espaço relacional, envolvendo sociedade e natureza.

Esse profícuo diálogo com as professoras-pesquisadoras acerca do conceito de meio ambiente, sob as perspectivas naturalista-conservacionista e socioambiental, também trouxe à tona a influência da escola sobre seus entendimentos, conforme revelam as falas de PP3 e PP4:

Sobre a questão do meio ambiente [...], o que eu sempre aprendi na escola [...] é que meio ambiente é a natureza né, é lugar dos animais, das plantas, da água. [...] agora eu estou entendendo que meio ambiente é a relação nossa; é essa ligação das pessoas, do que elas estão fazendo naquele ambiente e ligado com a natureza, não é separado, um faz parte do outro. (PP3).

É bem assim [...] a gente aprendeu meio ambiente na escola desse jeito, o meio ambiente tá lá e a gente tá aqui. A gente não faz parte desse meio ambiente. Isso é o que era dado para a gente na escola. A gente está aqui em cima olhando e o meio ambiente lá embaixo. [...] eu não faço parte desse ambiente. (PP4).

Há, com efeito, uma visão de meio ambiente, “apreendida” pelas docentes na escola, segundo a linha tradicional naturalista-conservacionista. Vale lembrar que nas décadas de 1970 e 1980, período de instituição da EA no Brasil, o discurso relacionado ao campo do conhecimento ambiental era predominantemente conservacionista (LIMA, 2009). Nesse contexto sócio-histórico, Zakrzewski e Sato (2006, p. 36), apontam que “[...] o estudo do meio ambiente na escola, de responsabilidade do ensino das Ciências Naturais [...]” era, comumente, abordado através dos livros didáticos de maneira fragmentada e descontextualizada, reforçando uma visão mecanicista e antropocêntrica de mundo:

[...] O ambiente nos livros didáticos é apresentado de forma fragmentada, o que podemos verificar no tratamento dado à concepção de natureza, por exemplo, onde o tratamento ao conteúdo relativo à água, ar e solo, é absolutamente desvinculado das suas interações no ambiente. Também os seres vivos são apresentados de forma isolada, sendo o ambiente, somente o local onde vivem, sem, contudo, salientar as interações entre os fatores ambientais e as características que permitem a sua sobrevivência neste ambiente. Os livros apresentam a natureza com uma visão mecanicista fragmentada e mostrando relações somente do ponto de vista humano, como se o ambiente tivesse sido criado para servi-lo; ou seja, trazem

⁴⁰⁸ GUIMARÃES, 2007, loc. cit.

explícita ou implicitamente padrões culturais que reforçam o antropocentrismo. (ZAKRZEWSKI; SATO, 2006, p. 37-38).

Tais aspectos reforçam a proposição de Morin (2000), a respeito do *imprinting* cultural, que perpassa as diferentes fases da vida das pessoas, incluindo a escolar, que nesse sentido era fortemente influenciada pelos paradigmas de sociedade moderna. Entretanto, há de se ressaltar, a partir das falas da PP1 e PP3, o início de um processo de reelaboração conceitual, na direção da perspectiva socioambiental, mediada por uma tomada de consciência crítica. Tal constatação corresponde às ressalvas de Carvalho (2012), que destaca:

Ao trocar as lentes, vamos ser capazes de compreender a natureza como ambiente, ou seja, lugar das interações entre a base física e cultural da vida neste planeta. Nessa mudança, deslocamo-nos do mundo estritamente biológico das ciências naturais para o mundo da vida [...]. (CARVALHO, 2012, p. 38).

Esse movimento de ampliação de olhares acerca do entendimento de meio ambiente e outros conceitos, como o de EA, foi reafirmado nas sínteses reflexivas da PP1, PP3 e PP4, socializadas via *Google Classroom*, nessa primeira Oficina Reflexiva:

Aos poucos estamos compreendendo os conceitos corretos de meio ambiente, educação ambiental, socioambiental, natureza. Ter um olhar interdisciplinar (não fragmentado) com relação ao meio ambiente como fazemos na educação infantil, pois não exploramos com as crianças matemática, depois linguagem oral e escrita. (PP1).

O assunto do encontro, esclareceu o terno correto sobre meio ambiente, fazendo relação com as ações que já trabalhamos com as crianças. Esclarecendo que todo o ser humano faz parte deste ambiente e suas ações pode ajudar ou danificar o meio em que vivemos, tanto no presente ou no futuro. (PP3).

O encontro de hoje nos trouxe mais esclarecimentos a respeito da educação ambiental, meio ambiente, e as relações entre sociedade e natureza. A cada encontro vamos nos familiarizando mais com o assunto e vamos deslumbrando novas possibilidades de trabalhar educação ambiental com nossos pequenos quando voltarmos as salas de aula [...]. (PP4).

As narrativas também expressam relações, pelas docentes, com novos entendimentos conceituais sobre meio ambiente e EA no cotidiano da EI; esse processo, envolvendo teoria e prática, é essencial para que as professoras-

pesquisadoras pudessem repensar sua “[...] prática pedagógica, em vista de experiências e vivências significativas com as crianças quanto às questões socioambientais – sob o foco de uma reorganização curricular.” (ABREU, 2017, p. 370).

Nesse sentido, visando a dar maior concretude aos debates nos Círculos Dialógicos e possibilitar às professoras-pesquisadoras uma compreensão mais aprofundada da EA, em perspectiva histórico-cultural e política, a pesquisadora elaborou dois vídeos informativo-expositivos, com base no primeiro Capítulo da Tese. O primeiro vídeo (12 minutos) trouxe fatos relativos à crise socioambiental, especialmente a partir do século XVIII, mostrando o surgimento gradativo da EA em contexto mundial, principalmente na segunda metade do século XX – e focando desde questões da Revolução Industrial e a publicação do livro **Primavera Silenciosa**, pela bióloga Rachel Carson (1962), até a fundação do Clube de Roma (1968) e a publicação do Relatório **Os limites do crescimento** (1972).

O segundo vídeo (14 minutos) teve como enfoque a trajetória da EA no mundo, com destaque às principais Conferências realizadas a partir da década de 1970: 1ª Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano em Estocolmo (1972); Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado (1975); Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi (1977); Congresso Internacional em Educação e Formação Ambientais, em Moscou (1987); Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro (1992); e ainda eventos, cujo enfoque centrou-se mais na Educação para o Desenvolvimento Sustentável e não precisamente na Educação Ambiental, tais como: a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, em Thessaloniki (1997); Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Johannesburgo (2002); IV Conferência Internacional de Educação Ambiental em Ahmedabad (2007); e Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20 - 2012). Esse vídeo foi compartilhado com as professoras-pesquisadoras, via *Google Classroom*, dias antes da realização da segunda Oficina Reflexiva. Ressalta-se que tal estratégia foi utilizada no sentido de otimizar o tempo reservado aos Círculos Dialógicos virtuais, os quais duravam 2 horas, em média.

Na continuidade desse processo dialogal, com as docentes, a segunda Oficina Reflexiva teve como enfoque o estudo do texto **Educação Ambiental: possibilidades e limitações** (SAUVÉ, 2005b), em vista do aprofundamento de questões relativas aos entendimentos de meio ambiente e EA. Nesse sentido, as professoras-pesquisadoras colocaram, inicialmente, seus pontos de vista em relação às representações de meio ambiente apontadas por Sauvé (2005b), destacando aquelas com as quais mais se identificaram, levando em conta rela  es com a prática pedagógica:

O que mais se aproximou com o que eu tenho feito na escola [...] foi o meio ambiente-natureza. No começo a gente tem aquela preocupa  o em apreciar e respeitar para preservar e eu também me identifiquei com o meio ambiente enquanto lugar que se vive [...], eu acho que os dois me representam: lugar em que se vive, porque a gente precisa conhecer para se sentir parte, fazer parte n  , conhecer para valorizar. (PP1).

Eu acho que me encaixo na primeira, meio ambiente para apreciar, respeitar, para preservar a natureza. Essa representa  o    a que mais a gente usa e quando a gente est  a em sala de aula, ensinar as crianças a respeitar, a apreciar. (PP4).

Eu também me identifico com esse [meio ambiente-natureza] e com o que    meio ambiente - lugar em que se vive n   [...]. A gente tem que redescobrir o lugar em que se vive, o cuidado do nosso primeiro lugarzinho, para depois ir lá para o meio ambiente da natureza, que    de apreciar e respeitar, de cuidar. Eu acho que    esses dois, porque quando a gente    pequena n  , a gente cuida daquele nosso lugarzinho e daí depois a gente vai aprendendo e vai querendo apreciar, vai querendo cuidar, cuidar mais, vai querer passar para as crianças desse cuidado com a natureza [...]. (PP2).

Eu me identifico com essa do meio ambiente lugar em que se vive, porque ali representa o lugar onde inicia o convívio com a natureza n   e aprende ali a conhecer e a respeitar [...]. (PP3).

As falas da PP1, PP2 e PP4 indicam a representa  o de meio enquanto natureza, com foco no seu cuidado, respeito e preserva  o; tais indica  es corroboram as constata  es realizadas na fase da Diagnose, a respeito do entendimento prévio sobre meio ambiente, de viés predominantemente naturalista; apesar delas já terem-se expressado em termos de uma visão relacional de meio ambiente, com base em leitura e discussão de texto anterior – **Repensando nosso olhar sobre as rela  es entre sociedade e natureza** (CARVALHO, 2012) –, a visão naturalista-conservacionista de mundo permanece em seus discursos. Suas falas continuam impregnadas e condicionadas pelo *imprinting* cultural da

modernidade (MORIN, 2000), isto é, uma cultura mental determinada por “[...] esquemas culturais, valorativos, éticos e epistemológicos rígidos e historicamente consolidados [...]” (SILVA, 2007, p. 159). A superação desse *imprinting* demanda esforço contínuo e coletivo das professoras-pesquisadoras em mudar seu entendimento de meio ambiente e, pois, repensar as práticas educativas quanto à EA na EI, em termos de atitudes, valores, hábitos e comportamentos, na relação com a realidade ambiente “[...] o que implica [...] questionar os estilos de vida e o modelo hegemônico de produção [...]” (SILVA, 2007, p. 159) vigente.

Com exceção da PP4, as demais docentes também destacaram o meio ambiente enquanto lugar em que se vive (para conhecer, para aprimorar), fazendo conexões com a importância de se conhecer ou redescobrir o lugar para valorizá-lo, desenvolvendo não só o cuidado com a natureza, mas o sentimento de pertencimento ao lugar de vivência, que segundo Sauv  ⁴⁰⁹,    importante para se desenvolver uma EA de pert  n  a e enraizamento no lugar de vida e, nesse sentido de responsabilidade: “O lugar em que se vive    o primeiro cadinho do desenvolvimento de uma responsabilidade ambiental, onde aprendemos a nos tornar guardi  es [...] responsáveis do *Oikos* ‘nossa casa de vida’ compartilhada.”

Apesar dessas reflexões iniciais, percebeu-se certa dificuldade, por parte das professoras-pesquisadoras, em dialogar a respeito do texto referente às diferentes representa  es de meio ambiente na relação com a EA. Com o intuito de clarificar o texto, a pesquisadora retomou-o, em *Power point*, focalizando as principais características de cada representação de meio ambiente; e relacionando-as com o segundo vídeo, quanto    trajetória da EA no mundo. Embora tenham-se manifestado pouco sobre esse texto, durante o Círculo Dialógico, as docentes trouxeram em suas sínteses reflexivas, via *Google Classroom*, aspectos que explicitaram avanços dos entendimentos sobre meio ambiente e EA:

Para mim foi muito importante ter essa compreensão sobre as representa  es de meio ambiente, serviu para ampliar nosso olhar deixando de ter aquela visão conservacionista. Podemos assim começar a nos questionar como essas representa  es vão influenciar na nossa prática em sala de aula daqui pra frente [...]. (PP1).

⁴⁰⁹ Ibidem, p. 318.

Foi muito interessante conhecer as várias formas de representar o meio ambiente e saber que a educação ambiental é essencial para o desenvolvimento pessoal e social. (PP2).

Creio que o meu conceito sobre o meio ambiente está sendo aprimorado a cada encontro. Conhecer as várias representações e suas características me fez ainda estar mais conectada a um único meio ambiente, este que eu vivo e também todos os seres que têm vida neste planeta, e tudo que fazemos positivamente ou negativamente tem grandes consequências para nós. Desta forma estou compreendendo e aprimorando ainda mais a minha visão sobre uma educação ambiental para o desenvolvimento de uma sociedade responsável com "direitos e deveres", trata-se de uma responsabilidade de ser, de saber e de agir, o que implica lucidez, autenticidade, solicitude e coragem. (PP3).

O meio ambiente não é apenas um aspecto isolado em que alguns se enquadram. A amplitude de representações de meio ambiente abordadas no texto pela autora nos deixou isso bem claro, que fazemos parte dele. (PP4).

Assim, à medida que as docentes foram ampliando sua apreensão do conceito de meio ambiente, sob o foco das relações da “[...] trama da própria vida, [...] onde se encontram natureza e cultura [...], em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso “ser-no-mundo” [...]” (SAUVÉ, 2005b, p. 317), gradativamente o entendimento de EA foi sendo reelaborado, passando a um novo significado, na relação com a EI, mediado por uma perspectiva crítica. Sob esse aspecto, destaca-se a fala da PP1: “[...] a EA não é só uma ferramenta, é algo mais, a gente tem que pensar ela de uma forma globalizada [...]”, numa correspondência ao que Sauvé enfoca sobre a EA, não como “[...] simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental [...]”⁴¹⁰, devendo iniciar-se na EI e estar presente em toda vida escolar e acadêmica dos sujeitos-educandos.

Frente a essa questão, destacam-se ainda as falas de PP2 e PP3, referente à EA na EI: “[...] mostrar para a criança que ela também tem que ser crítica e levar isso para a vida dela depois [...]” (PP2); “[...] ensinar a criança ser uma pessoa crítica que vai defender o lugar que ela vive [...]” (PP3). Tais aspectos, considerados essenciais à formação socioambiental cidadã das crianças, convergem com as DCNEA, a respeito dos objetivos da EA: “[...] estimular [...] o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental [...]” e “[...] incentivar a participação

⁴¹⁰ SAUVÉ, 2005b, loc. cit.

individual e coletiva [...] responsável na [...] defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.” (BRASIL, 2012a, p. 18).

Nesse diálogo sobre EA crítica e práticas pedagógicas no cotidiano da EI, as PP4 e PP3 mencionaram ter já trabalhado a **Carta da Terra** com as crianças: “[...] eu lembrei da Carta da Terra para crianças, que eu ganhei em um CEI que eu trabalhei, para trabalhar a educação ambiental [...] foi em 2017 [...]” (PP4); “[...] eu também já trabalhei [...] eu conheço já, foi em 2018. Eu coloquei num envelope né, daí falei para as crianças ‘olha só, a gente recebeu uma carta, vamos ver quem mandou’; daí foi a Terra né; eles gostaram bastante.” (PP3). As narrativas das docentes dizem respeito à **Carta da Terra para crianças**, que enfocam 10 princípios⁴¹¹ a serem trabalhados de maneira permanente “[...] com a intenção de fazer germinar a idéia de que um outro mundo é possível e acreditando que as crianças continuam sendo a esperança de um mundo melhor.” (BIERHALS; VIANA; GONÇALVES, 2007, p. 16).

Com o intuito de possibilitar avanços teórico-conceituais acerca da EA, pelas docentes, e potencializar os diálogos seguintes, a pesquisadora elaborou outros dois vídeos informativo-expositivos, com o uso de *Power point*, os quais foram compartilhados na plataforma do *Google Classroom*. O primeiro vídeo (12 minutos), com base no primeiro capítulo da Tese, abordou a trajetória da EA no Brasil, enfatizando as políticas nacionais de Educação Ambiental, desde a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente – SEMA (1973) e a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA - 1981) até a promulgação da Lei nº 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (1999) e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012a). O segundo vídeo (20 minutos) enfocou as correntes da EA e suas respectivas características, tendo como fio condutor do diálogo, o texto **Uma cartografia das**

⁴¹¹ Utilizando-se de uma abordagem lúdica e linguagem acessível ao público infantil, a **Carta da Terra para crianças**, de Bierhals, Viana e Gonçalves (2007), apresenta os seguintes princípios: 1. Conhecer e proteger as pessoas, animais e plantas; 2. Respeitar a vida de todo e qualquer ser vivo, os direitos das pessoas e o bem-estar de todos os seres vivos; 3. Utilizar com cuidado o que a natureza nos oferece: água, terra, ar; 4. Manter limpo o lugar onde você vive; 5. Aprender mais sobre o lugar em que você vive; 6. Todas as pessoas no mundo devem ter o que necessitam para viver; 7. Todas as crianças são igualmente importantes; 8. À todas as crianças devem ser asseguradas, como direito, comida, casa, família, escola, amigos, brinquedos, alegria e, se estiverem doentes, médico e medicamentos; 9. Lutar pela paz e dizer não à guerra; 10. Estudar, dando especial atenção para aquelas coisas que ajudarão a conviver melhor com as outras pessoas e com nosso planeta.

correntes em educação ambiental (SAUVÉ, 2005a). Simultaneamente, a pesquisadora também compartilhou, via *Google Classroom*, três documentos complementares: a Carta de Belgrado (1975); a Declaração de Tbilisi (1977); e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental - DCNEA (2012).

Nesse sentido encaminhou-se, também via *Google Classroom*, o texto **Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental** (SAUVÉ, 2016), que foi o foco de estudo do próximo Círculo Dialógico. Em vista do aprofundamento do conceito de EA, deu-se, inicialmente, ênfase aos conceitos de cidadania socioambiental e sustentabilidade socioambiental. Nesse rumo, o diálogo iniciou-se a partir dos questionamentos apontados por Sauvé (2016, p. 293):

Por que educar para a relação com o meio ambiente? Como ela se constitui em uma dimensão essencial da educação fundamental? Qual é a sua contribuição a uma cidadania informada, crítica e engajada ao desenvolvimento de sociedades criativas, responsáveis e harmoniosas? [...] Qual é o lugar onde eu habito, onde nós habitamos? Quem compartilha este espaço de vida – quais humanos e que outras formas de vida? Como nós estamos reunidos neste lugar? Qual é a nossa história neste lugar? Qual é a minha história através dos diferentes lugares que forjaram minha identidade no fio de minha trajetória de vida? O que nós fazemos aqui, agora, juntos? O que nós sabemos desta casa, destas pedras, destes bosques, destes rios, destes jardins? O que nós queremos? Por quê? • O que nós podemos fazer juntos?

Sob esse enfoque, a pesquisadora salientou, dentre outros aspectos, a necessidade emergente de aprendermos a viver juntos “[...] entre nós, humanos, e também com outras formas de vida que compartilham e compõem nosso meio ambiente [...]” (SAUVÉ, 2016, p. 291) e apreendermos nossa “[...] identidade terrena, nossa identidade de seres vivos em uma grande rede de vida compartilhada [...]”.⁴¹² A partir daí, acentuou-se a importância de uma EA em perspectiva crítica, mediada por uma participação cidadã, no sentido de “[...] compartilhar objetivos e responsabilidades, envolver-se em ações que afetam a um grupo para alcançar esses objetivos [...]”⁴¹³ (ALONSO; BASTIDA, 2009, p. 57- Tradução nossa). Desse modo, chegou-se ao conceito de cidadania socioambiental: uma cidadania integral e ativa (GADOTTI, 1999), mediada pelo exercício de garantir a vez e voz de cada sujeito, independentemente da faixa etária, etnia, gênero, classe social ou cultura a

⁴¹² SAUVÉ, 2016, loc. cit.

qual pertence; uma cidadania responsável e consciente, cuja condição-chave é pensar a Terra e agir em prol dela – como uma Casa Comum – em sentido de co-pertencimento entre seres humanos e não humanos.

A esse respeito, as PP2 e PP3 enfocaram que a EA voltada à cidadania está relacionada, portanto, com: “[...] o ser ecológico, da gente ser mais responsável, viver em equilíbrio [...] ter mais liberdade [...] a liberdade de pensar, de olhar, de denunciar, ser crítico nas coisas [...] de participar [...]” (PP2); “[...] ser mais crítico, ter liberdade de buscar soluções [...] e não adianta só nós cuidar e se envolver, mais pessoas precisam estar envolvidas nesse cuidado, como cidadão [...]” (PP3). Tais narrativas aproximam-se ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 09): “[...] a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa [...]”; bem como se aproximam às colocações de Sauvé (2016, p. 296), de que a “[...] educa  o ambiental contribui para o desenvolvimento de uma democracia participativa, na legitima  o de um poder cidadão: poder fazer, poder negociar, poder convencer, poder decidir, poder transformar.”

A partir de tal diálogo, a pesquisadora discutiu o conceito de sustentabilidade socioambiental que, em consonância às proposi  o  es de Boff (2014) e Gadotti (2008), tem a ver com uma forma equilibrada e responsável de ser, estar, conviver e fazer **no** e **com** o mundo, na vida cotidiana, fundamentada no respeito, na   tica e no cuidado com a natureza, em suas múltiplas expressões, em orienta  o para um bem-viver coletivo. Retomou-se o conceito de EA enquanto uma dimensão essencial da educa  o geral, que abrange não apenas aspectos naturais, mas sociais, políticos, econômicos e culturais, de maneira integrada e interdependente. Em resposta a esse diálogo, as professoras-pesquisadoras sintetizaram suas reflexões, via *Google Classroom*, ampliando significativamente o entendimento de EA:

As discussões estão sendo muito válidas, nessa percebi que educa  o ambiental não está relacionada apenas a questões como desmatamento, aquecimento global, catástrofes climáticas como eu imaginava, mas

⁴¹³ “Participación es tomar parte en la acción. Es compartir objetivos y responsabilidades, implicarse en acciones que afectan a un grupo para el logro de esos objetivos.” (ALONSO; BASTIDA, 2009, p. 57).

também questões como pobreza, consumo, globalização, [...] entre outros. Fazemos parte desse meio ambiente e a importância de aprendermos a conviver de forma integrada com ele e todas as formas de vida que aqui habitam. Precisamos ter um olhar de cooperação e solidariedade com o lugar que habitamos, não somente na nossa casa, nosso mundinho, mas para o nosso bairro, cidade, país. (PP1).

[...] a EA nos faz olhar o mundo de outros modos, de aprender a viver juntos, num sentido de comunidade e equilíbrio em relação com o outro onde a EA tem que ser interdisciplinar e fazer o sujeito pensar sobre o meio ambiente. (PP2).

É relevante uma EA que prioriza a preocupação e o bem-estar com as pessoas de forma em geral, na maneira que ela atentamente saiba observar, refletir e agir perante os problemas do seu dia, e não empurrando com a barriga ou achando um culpado. As decisões deveriam ser discutidas em um grande grupo, para um senso comum tornando-as reais [...]. (PP3).

A educação ambiental envolve muito mais do que apenas questões ambientais, temos questões de cidadania, econômicas e sociais nesse contexto. [...] educação ambiental não é apenas uma caixinha onde ficam armazenadas atividades isoladas a serem abordadas apenas em determinadas épocas do ano, temos que começar a vivenciar e observar a educação ambiental com um olhar mais entusiasmado. (PP4).

Conforme se observa, o viés naturalista e conservacionista, identificado nos entendimentos prévios das docentes, especialmente na fase da Diagnose, não apareceu nessas narrativas; principalmente nas narrativas de PP1 e PP4 ocorreu uma tomada de consciência de uma visão global sobre EA, que antes se limitava às questões naturais, sem considerar os aspectos sociais, culturais, políticos etc. Nesse rumo, as docentes trazem um olhar mais relacional, em perspectiva socioambiental, acentuando características de uma EA crítica, consonante ao que afirmam as DCNEA, em seu Art. 6º:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012a, p. 28).

A perspectiva crítica da EA foi igualmente assinalada no registro da PP3, destacando questões como o bem-estar coletivo e a responsabilidade de todos frente aos problemas socioambientais que afetam a realidade ambiente; e a PP2, destacou a interdisciplinaridade enquanto pressuposto da EA, assim como acentuou o papel da EA no sentido de aprendermos a viver juntos, em termos comunitários,

implicando valores de respeito, solidariedade, cidadania, entre outros, na linha do que Sauvé (2016, p. 294) afirma:

A educa  o ambiental coloca em evidência as conexões estreitas entre os valores que sustentam as rela  es sociais e os que regem a rela  o com o meio ambiente: para além do respeito,   importante desenvolver uma  tica da solicitude (do cuidado) e da solidariedade, o que demanda aprender a viver juntos, COM o meio ambiente.

Por consequência, o desenvolvimento da EA desde a EI, demanda uma rela  o dialógica dos professores com os educandos, ou seja, além do respeito   curiosidade, autonomia e aos conhecimentos dos educandos, conta muito a capacidade de reflexão e corporeifica  o do pensar, mediante exemplos atitudinais e de a  o (FREIRE, 2001). Sob esse foco, a PP3 trouxe a seguinte contribui  o: “[...] se a gente não tiver essa visão da EA, essa maneira de agir, a gente não pode passar para a criança, então a gente também tem que ter isso dentro da gente, essa preocupa  o, essa responsabilidade [...] tem que pensar nesse agir com responsabilidade [...]” (PP3). Tal coloca  o tem a ver com uma “[...] responsabilidade de ser, de saber e de agir, a qual implica engajamento, lucidez, autenticidade, solicitude [...]”, na dire  o de uma cidadania “[...] consciente das linhas estreitas entre sociedade e natureza, uma cidadania crítica, competente, criativa e engajada [...]”, conforme destaca Sauvé (2016, p. 296).

6.2.2 Segundo momento da fase de Oficinas Reflexivas

No segundo momento das Oficinas Reflexivas, desenvolvido em quatro Círculos Dialógicos virtuais, intencionou-se promover novos avanços quanto ao objeto da Tese, trazendo para o diálogo questões teórico-metodológicas da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas. Nesse sentido, foi encaminhado às docentes, via *Google Classroom*, o texto **A Educa  o Ambiental crítica na Educa  o Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas**: pressupostos teóricos-metodológicos fundamentais ao saber-fazer docente, elaborado pela pesquisadora, a partir do primeiro Capítulo da Tese. Ainda para complementar o estudo, pelas docentes, acerca da EA no contexto brasileiro, foram socializados dois documentos: o TRATADO DE EDUCA  O AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL (1992) e

a última versão do PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA) (2018).

O primeiro Círculo Dialógico virtual, desse segundo momento das Oficinas Reflexivas, iniciou-se com apresentação pela pesquisadora, em *Power point*, de uma síntese de retomada dos conceitos focados anteriormente – meio ambiente, EA, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental – e ênfase à EA crítica, por meio das DCNEA (BRASIL, 2012a). Na sequência, dialogou-se com as docentes sobre os pressupostos teórico-metodológicos – focados no texto elaborado pela pesquisadora – considerados fundamentais quanto à formação socioambiental cidadã das crianças: posicionamento interdisciplinar, transdisciplinar e crítico dos educadores; comprometimento dos educadores com o processo de formação socioambiental cidadã das crianças; desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro, respeitando e valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero; entendimento dos educadores de que a apreensão da realidade ambiente, pelas crianças, terá sentido e significado a partir de múltiplas vivências e experiências; ênfase ao diálogo e à escuta pelos educadores, às falas infantis; e valorização de espaços educativos diversos.

Conforme as falas das PP1, PP2 E PP3 tais pressupostos estão presentes, de alguma maneira, nas suas práticas pedagógicas:

[...] no meu ver, eu acho que a gente trabalha todos esses pressupostos aí, porque nosso cotidiano é muito interdisciplinar e transdisciplinar, trabalha assim, com as emoções das crianças. [...] e a gente também tem que ter essa escuta, esse olhar para a criança, porque é a partir daí que a gente elabora um projeto para a sala, vendo a necessidade, o que a criança está querendo aprender, o que eles querem descobrir. (PP2).

[...] eu também concordo [...] que a gente trabalha todos e eu gosto mais da escuta, de escutar mais as crianças [...] da ênfase ao diálogo e à escuta, pelos educadores às falas infantis e sabendo escutar a criança, estar lá, [...] quando ela está procurando ou quando descobre algo novo, é dali que parte o projeto né. (PP3).

[...] Eu também concordo [...] a gente trabalha um pouquinho de cada né e aqui é forte a interdisciplinaridade que a gente trabalha nos campos das experiências, um interligado ao outro [...] não como uma caixinha [...]. (PP1).

No sentido de justificar suas falas, as PP2 e PP3 trouxeram exemplos práticos, envolvendo experiências educativas com as crianças, em anos anteriores, constatando-se, de certa forma, a presença de alguns dos pressupostos, ou seja, o enfoque interdisciplinar, com a valorização do diálogo e da escuta às falas das crianças, bem como vivências e experiências em espaços para além da sala de aula:

[...] uma vez que a gente estava no parque, eles estavam lá no pé de jabuticaba e daí uma menina achou uma joaninha e aí trouxe e eles queriam saber onde que estava a cabeça da joaninha, que lado que era [...] então aquilo ali era uma curiosidade deles e a gente estava ali para ouvir [...] e a partir dali a gente fez atividades sobre joaninhas na sala. Eu contei uma história, eu trouxe assim uma caixa surpresa [...] e dentro dela estava uma joaninha e daí eles colocaram um nome, que foi Tininha [...] então assim, a gente teve esse olhar lá primeiro de escutar eles, de ver o que estavam querendo descobrir sobre joaninha [...] para na sala fazer momentos mais lúdicos e a gente deu continuidade [...] porque tinha vários tipos de joaninhas, de várias cores né. E daí depois a gente ainda foi lá na casa do Vô procurar a joaninha nas flores e lá eles acharam várias joaninhas, de outras cores também e foi bem interessante assim. (PP2).

[...] no CEI, o nosso espaço é muito pequeno mesmo, daí [...] a gente usa também o parque do Morro do Finder, a gente faz uma ou duas saídas por ano e a gente vai caminhando [...] e lá faz muitas experiências naturais [...], a gente faz caminhada, tem umas trilhas lá e um dia a gente subiu, subiu, até o mirante e de lá dava para ver a Baía da Babitonga [...] e ali a gente faz muitas atividades, conversa com as crianças, ouve elas, as curiosidades e tal [...] ou na UNIVILLE, tem o zoo botânico da UNIVILLE e ali no CEI no Vô né, que a gente vai sempre pesquisar e brincar lá naquele quintal dele [...], tudo sempre, de trabalhando de forma interdisciplinar. (PP3).

A partir dessas narrativas, observa-se que a interdisciplinaridade é visualizada, pelas docentes, mais sob o ponto de vista do método, isto é, enquanto uma forma de trabalho escolar que, no âmbito da EI, está relacionada à interconexão dos diferentes Campos de Experiências – propostos na Base Nacional Comum –, englobando as múltiplas linguagens da criança (movimento, desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, música etc.), integrando, concomitantemente, conteúdos, saberes e experiências (lúdicas, corporais, sensoriais, exploratório-investigativas). Tal proposição corrobora o relato da PP1:

[...] a interdisciplinaridade né, que a gente trabalha os nossos campos de experiências, um interligado ao outro e não como a gente já comentou né, como uma caixinha. Eu lembro que quando eu entrei, eu trabalhei como contratada, isso em 2007 e aí [...] nessa minha turma, elas me entregavam um papelzinho assim que na segunda-feira eu tinha que trabalhar linguagem matemática, natureza e sociedade, movimento; na terça-feira

tinha que trabalhar outros pontos e a gente vê como hoje isso já mudou, é tudo mais conectado, um trabalhando com outro [...]. (PP1).

Com efeito, os Campos de Experiências constituem “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...]” (BRASIL, 2017a, p. 36), acentuando, por conseguinte, uma perspectiva interdisciplinar.

Nessa linha, é importante assinalar que a interdisciplinaridade vai além de um método, de uma metodologia, compreendendo uma atitude crítico-reflexiva dos educadores sobre o conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade deve ser entendida tanto sob o ponto de vista metodológico quanto epistemológico, exigindo uma reflexão inovadora sobre o conhecimento, em termos de superação do saber fragmentado (JAPIASSU, 1976) – ampliando as possibilidades da formação socioambiental cidadã das crianças, mediada por uma visão integrada da realidade, em articulação com o que é aprendido na escola e com o que é vivido no cotidiano da comunidade.

Ainda, referente aos pressupostos teórico-metodológicos da EA na EI – via sínteses reflexivas das professoras-pesquisadoras, compartilhadas no *Google Classroom* – verifica-se uma ênfase das docentes quanto à escuta das falas infantis e ao diálogo:

[...] A importância da escuta sensível do professor referente a criança no sentido de perceber o que elas pensam, desejam, suas curiosidades e questionamentos para partir desse conhecimento prévio delas fazer seus planejamentos, trabalhando a cidadania, as vivências educativas com o outro e com o meio em que vivemos [...]. (PP1).

Nosso cotidiano com a criança é sempre interdisciplinar e precisamos sempre ter um olhar e uma escuta para as descobertas e curiosidades das crianças, precisamos escutar as crianças como crianças, saber perceber suas necessidades do que aprender e aí sim sua aprendizagem será mais significativa, despertando e desenvolvendo o ser humano mais crítico e reflexivo sobre o mundo que a cerca. (PP2).

Eu destaco a ênfase ao diálogo e à escuta da criança, sendo ela também protagonista do conhecimento. A forma que o professor escuta uma criança, e reafirmar as suas dúvidas e curiosidades, onde o diálogo acontece num grande grupo, despertando o interesse de todos [...] com práticas pedagógicas de respeito e cuidados com o outro, desenvolvendo um olhar crítico de valores éticos e estéticos e cuidados com o meio natural. (PP3).

É preciso ter um olhar sensível e uma escuta atenta tanto para sustentar os interesses das crianças, quanto para interpretar quando estes interesses são apenas momentâneos. Dessa escuta atenta surgem projetos encantadores que nos ensinam e nos fazem ensinar de maneira lúdica nossas crianças. (PP4).

A atitude de escuta e diálogo do educador com as crianças é fundamental no cotidiano da EI (FREIRE, 2001), possibilitando que “[...] a escola não seja mera transmissora de conteúdos, mas sim, compromissada com a humanização, para que possa iniciar a modificar a realidade, visando à emancipação humana por meio da educação.” (NUNES, 2009, p. 02). A partir de uma escuta sensível, os docentes têm a oportunidade de conhecer a criança em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas necessidades, desejos e curiosidades, tanto na sua individualidade, quanto no âmbito coletivo – aspecto fundamental ao planejamento e desenvolvimento de experiências socioambientais significativas. E aí está a importância da transdisciplinaridade, que não apareceu explicitamente nessas últimas falas e escritas das docentes, mas que está implicada em suas ações, conforme depoimentos acima – valorizando linguagens plurais, na construção do conhecimento, indo além de simples conteúdos curriculares e envolvendo os sentimentos valorativos de respeito, os afetos, as curiosidades e interesses, o belo etc., como aspectos fundamentais na EI em conexão com as questões socioambientais, nos ambientes de vida da criança. Nesse sentido, a transdisciplinaridade emerge ao educador “[...] como princípio e [...] metodologia aberta de construção do conhecimento [...]” (MORAES, 2015, p. 30), na perspectiva de uma educação crítica, pressupondo diálogos socioafetivos e culturais com a criança, envolvendo o seu sentir, pensar e agir quanto ao meio ambiente.

A respeito do conceito de transdisciplinaridade, ainda teve foco o necessário desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas sob a visão complexa da realidade ambiente, isto é, a compreensão de meio ambiente relacional e interconectado sob o ponto de vista social, histórico, político, cultural e natural, numa mediação de situações contextualizadas e problematizadoras, dentro e fora do ambiente escolar.

Quanto ao pressuposto de comprometimento dos educadores com o processo da formação socioambiental cidadã das crianças (finalidade essencial da EA),

praticamente não aparece no depoimento das professoras-pesquisadoras, a não ser em rápida menção da fala da PP1:

Eu sublinhei aqui no texto o processo de formação socioambiental, não só das crianças, mas dos professores também, porque com essa formação que a gente está vendo aqui, muita coisa eu não tinha conhecimento. Então como é que eu vou tá trabalhando com as crianças sobre o meio ambiente, o que é o meio ambiente, sobre a educação ambiental se eu não tenho esse conhecimento né e se tem informação sobre isso às vezes nem é divulgado né os professores. Eu acho que esse seria um grande desafio [...]. (PP1).

O foco da narrativa da docente é a falta de conhecimento na área do meio ambiente e da EA, mostrando a importância de processos de formação continuada em EA, desde a EI, no sentido de dar aos professores condições de trabalharem tal conhecimento; pois é só dessa maneira que as docentes poderão compreender “[...] a complexidade das questões socioambientais e os desafios da práxis escolar, levando em consideração os limites e as potencialidades da realidade onde atuam [...]” (DIAS, 2019, p. 81) e comprometendo-se – de maneira consciente – com o processo de formação cidadã das crianças. Esse é um desafio não apenas para os educadores, mas também à administração pública de Joinville, uma vez que não há compromisso institucional quanto à formação continuada em EA, conforme já apontado pelas PP3 e PP4 no Círculo Dialógico do primeiro momento das Oficinas Reflexivas:

[...] só um desabafo né, porque a gente está nessa questão assim de preservar, de trabalhar o meio ambiente por parte cultural de cada uma de nós aqui, assim pela prefeitura ela nunca ofereceu um curso sobre educação ambiental. Eles só falam assim ‘ah vamos reciclar, vamos cuidar do planeta’, e porque não tem esse interesse da Prefeitura em aprimorar os conhecimentos da Educação Ambiental [...]. (PP3).

A Educação Ambiental para a Prefeitura, vou colocar a minha visão, é só pra ganhar algum prêmio [...] vamos trabalhar Ecologia, vamos trabalhar meio ambiente porque a gente tá visando ganhar um prêmio de alguma empresa, ponto. Fechou a caixinha, acabou! Tu não tá participando do prêmio, tu não vai trabalhar Educação Ambiental [...]. (PP4).

A ‘denúncia’, pelas docentes, quanto à maneira como a Prefeitura de Joinville vem-se posicionando frente à EA, traz à tona fragilidades que permeiam o desenvolvimento dessa dimensão educativa, no contexto educacional brasileiro e,

nesse sentido, Gaudiano (2012b, p. 36 – Tradução nossa)⁴¹⁴ adverte: “[...] o campo da EA ocupa um posicionamento ainda marginal [...]”, o que, de certo modo, converge com Leff (2012, p. 41 – Tradução nossa)⁴¹⁵, ao alertar que “[...] instituímos ao longo da modernidade uma certa racionalidade para a qual o meio ambiente é alheio e essa é a causa que fez transbordar [...] a problemática ambiental.” A esse respeito, vale ressaltar as DCNEA, em seu Art. 19:

[...] Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica. (BRASIL, 2012a, p. 32).

Outro pressuposto teórico-metodológico da EA na EI, que praticamente não apareceu na fala das professoras-pesquisadoras, foi o de conviver harmoniosamente com o outro (respeitando e valorizando diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero), a não ser pela PP4 ao afirmar que tal pressuposto deve estar sempre presente no planejamento dos professores; contudo, trabalhar esse pressuposto não é tarefa fácil:

[...] eu acho que o desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro, respeitando e valorizando as diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero, a gente tem que ter diariamente no nosso planejamento, mas é complicado! [...] Pra mim ficou uma experiência [...] meio traumática, porque no passado eu tinha uma criança bem difícil de lidar [...] claro, eu continuo trabalhando essa parte, só que para mim quando chega na hora de trabalhar essa questão de etnia, vai ficar sempre um pé atrás [...]. (PP4).

Apesar das dificuldades, a docente reconhece a importância desse pressuposto no planejamento pedagógico-didático; entretanto, a dificuldade relatada e o não destaque, pelas outras professoras-pesquisadoras, desse pressuposto, indicam uma carência de formação continuada das mesmas para tratar essas questões, focadas pelas DCNEI no cotidiano da EI, ou seja, trabalhar “[...] novas

⁴¹⁴ “[...] el campo de la EA ocupa un posicionamiento todavía bastante marginal [...].” (GAUDIANO, 2012b, p. 36).

⁴¹⁵ “[...] hemos instituido durante toda la modernidad una cierta racionalidad para la cual el ambiente es ajeno y esa es la causa que ha provocado que se hayan desbordado [...] la problemática ambiental.” (LEFF, 2012, p. 41).

formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com [...] o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.” (BRASIL, 2013a, p. 98).

As docentes também destacaram outros desafios que, de certo modo, limitam a condução de experiências de EA na EI. Dentre eles, a PP4 enfocou a ausência de espaços naturais nos CEIs:

[...] pela minha experiência de CEI aqui em Joinville, que eu já passei quase todos [...] e assim, a maioria deles não tem quase espaço natural. Daí assim, é feito um novo [CEI] ou reforma, daí eles derrubam tudo que é árvore [...] uns tem demais [...] com espaço arborizado em volta [...], mas os novos CEIs de Joinville não têm, eles não deixam nada, é só pedra e concreto. (PP4)

Tal narrativa põe em evidência um fato que se tem acentuado no cenário educacional atual brasileiro, conforme aponta Tiriba (2018b, p. 33) “[...] toda escola tem algum tipo de pátio. Muitos são cobertos de concreto [...]. Esses espaços representam uma incrível perda de oportunidades para todas as crianças [...]” em termos de experiências em conexão com a natureza. Isso é, pois, um reflexo de que os ambientes naturais têm deixado de ser uma dimensão importante da infância, sendo comumente compreendidos como “[...] possível cenário das brincadeiras infantis – não como lugar fundamental à constituição humana.”⁴¹⁶ Por isso, a importância das professoras da EI estarem inserindo, no planejamento pedagógico-didático, experiências educativas em espaços ao ar livre, como as oportunizadas nas Propriedades Rurais Pedagógicas, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças.

Nessa linha de reflexões, o segundo Círculo Dialógico, relativo à EA-EI, teve como base o texto **Finalidades e objetivos da Educação Ambiental na Educação Infantil**, elaborado pela pesquisadora, a partir do segundo Capítulo da Tese. O diálogo iniciou-se com uma síntese, pela pesquisadora, em *Power point*, a respeito das funções e finalidades da EI, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com vistas ao desenvolvimento integral da criança “[...] em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade [...]” (BRASIL, 2013a, p. 69). Na sequência, tiveram

⁴¹⁶ Ibidem, p. 05.

foco as finalidades e objetivos da EA na EI, na relação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer –, propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a).

As professoras-pesquisadoras destacaram que desenvolvem suas práticas pedagógicas por referência às orientações da BNCC. A fala da PP1 é significativa nesse sentido, na relação com a EA:

Então, se eu vou trabalhar educação ambiental, eu vou trabalhar né de forma integrada, sempre tem que aparecer os direitos de aprendizagem né, é o direito que a gente está dando à criança de estar participando. [...] também explorar o ambiente com curiosidade né, a criança fazendo parte desse meio ambiente, ela estar presente em tudo o que a gente for estar trazendo para ela [...]. (PP1).

Além de acentuar seu olhar relacional, com enfoque socioambiental da EA – corroborando o que foi constatado no Círculo Dialógico virtual do primeiro momento das Oficinas Reflexivas –, a PP1 traz um entendimento de criança enquanto sujeito de direitos, devendo participar ativamente, interagir e explorar com curiosidade a realidade ambiente, em convergência com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum (BRASIL, 2017a), isto é, criança

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 01).

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...]. (BRASIL, 2017a, p.34).

Nessa direção, tendo em vista que a EA na EI deve contribuir para o desenvolvimento de experiências que possibilitem às crianças pequenas formas respeitadas de se relacionar com o mundo – o outro, ser humano e não humano –, dialogou-se acerca do conceito de experiência e o papel das Propriedades Rurais Pedagógicas. Destacam-se, a seguir, trechos das sínteses reflexivas das PP1 e

PP4, compartilhadas no *Google Classroom*, referente ao papel das experiências no processo educativo-formativo da criança, na relação com os ambientes de vida:

[...] O sair de dentro dos muros da instituição tendo a escola como um lugar de encontro com a natureza é muito importante. A criança precisa sentir, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer através das experiências proporcionadas a ela com o meio ambiente. As propriedades rurais pedagógicas estão aí para contribuir despertando curiosidade, sensibilidade, criatividade, criticidade e compreensão de mundo. (PP1).

A criança aprende pela experiência, pelo explorar, pelo brincar com situações que contribuem para ela crescer um indivíduo criativo e sensível ao ambiente que a rodeia. À medida que essa criança se interessa por esse ambiente que a rodeia ela vai entendendo e sentindo à sua maneira, como fazer para preservar e cuidar dos seres com que convive. (PP4).

Tais narrativas explicitam a compreensão pedagógica, pelas docentes, das experiências educativas em ambientes diversos, em contato com a natureza, a exemplo das Propriedades Rurais Pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da criticidade, do autoconhecimento, do cuidado com a natureza, da compreensão de mundo – princípios importantes na formação socioambiental cidadã das crianças, sob a perspectiva da sustentabilidade. Na visão de Tiriba (2018b), essa relação com o mundo natural deveria constituir o principal pilar do processo educativo na infância:

[...] se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades. (TIRIBA, 2018b, p. 22).

Para que as crianças sejam “desemparedadas” e a EA na EI seja uma realidade cotidiana, as PP2, PP3 e PP4 destacaram, durante o Círculo Dialógico, a necessidade do apoio e da participação da escola e das famílias nesse processo:

[...] o desafio maior é desemparedar as crianças, levar elas para ter mais contato com a natureza. [...] esse olhar para as crianças serem desemparedadas e aproveitarem os espaços do CEI devia ser [...] na EI um conceito de todos, porque a gente professor pensa de uma maneira, convive com as crianças, sabe das necessidades das crianças, mas às vezes, quem está lá na frente não percebe da mesma maneira, aí acham assim, para o CEI funcionar direitinho, redondinho, tem que estar todas as

crianças dentro da sala, as professoras têm que apresentar trabalho feito no papel, o trabalho feito lá fora não é considerado às vezes [...]. (PP4).

[...] para a criança é muito bom brincar na areia, brincar na terra, subir em árvore, eles gostam de subir naquela jabuticabeira que tem lá [no CEI], eles gostam de explorar os bichinhos, de mexer, mas os pais às vezes dizem, 'ah não deixa professora, porque ele vai sujo pra casa [...] (PP2).

Após conhecer os objetivos da Educação Ambiental na Educação Infantil, percebo que precisamos de uma comunidade mais participativa, sendo orientada e que se envolva mais no assunto que a gente está lá trabalhando com as crianças, para não ficar só no CEI essa construção de uma EA. A gente começa, mas a família deve continuar. (PP3)

As falas das professoras alertam, implícita e explicitamente, o necessário engajamento da escola e das famílias na educação das crianças, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor, conforme prevê a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2013a; BRASIL, 2017b), para práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, por meio de experiências ao ar livre, **na e com** a natureza: a EI [...] “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013a, p. 22); e a proposta sociopolítica e pedagógica da EI deve assumir “[...] a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (BRASIL, 2017b, p. 98).

Nesse sentido, Tiriba (2018b, p. 35) salienta que “[...] as crianças têm o direito de experimentar, aprender, brincar, explorar, se esconder e se encantar com a - e na - natureza, e [...] os esforços para que isso de fato aconteça devem ser de responsabilidade dos diferentes setores da nossa sociedade [...]”. Trata-se, pois, de um desafio à escola: desenvolver um trabalho formativo-educativo, “[...] em parceria com os pais, a comunidade e as crianças na construção de uma proposta alicerçada na concepção de uma criança ativa, potente, produtora de cultura, que necessita e tem a possibilidade de viver em contato diário com a natureza [...].”⁴¹⁷

Os dois últimos Círculos Dialógicos, deste segundo momento das Oficinas Reflexivas, tiveram como foco os Campos de Experiências propostos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017a), na relação com os direitos de aprendizagem da EI (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se

⁴¹⁷ Ibidem, p. 14.

conhecer), bem como com os princípios conceituais da EA – meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriethnicidade –, em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a). Para aprofundar tal diálogo, sugeriu-se o estudo do texto **Questões metodológicas da EA na EI a partir dos campos de experiência da BNCC**, elaborado pela pesquisadora, a partir do segundo Capítulo da Tese.

Nesse rumo, o diálogo foi acerca de cada Campo de Experiência – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017a) –, buscando-se destacar a importância desses campos no âmbito da EA-EI, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças. Para favorecer essas reflexões, na conexão com a EA, foram dados exemplos, com base no texto, envolvendo experiências educativas dentro de cada Campo de Experiência. Tal estratégia potencializou o debate e, nessa perspectiva, a PP1 destacou que muitas das experiências pedagógico-didáticas mencionadas já tinham sido desenvolvidas com as crianças, mas sem fazer relação com a EA: “[...] os exemplos que têm ali no texto, muita coisa a gente já trabalha, mas a gente não tinha noção de que fazia parte da EA também, tanto que eu voltei várias vezes e pensei ‘meu isso aqui eu já trabalhei’, mas não com a visão sendo relacionada à EA.” (PP1). Tal fala foi reforçada pela docente na sua síntese reflexiva compartilhada na plataforma do *Google Classroom*, após o Círculo Dialógico:

Lendo e refletindo sobre os exemplos citados no texto referente aos campos de experiências, percebemos como já trabalhamos a educação ambiental com as nossas crianças. A educação ambiental está dentro de cada campo de experiência tendo também como princípios os direitos de aprendizagem onde um está ligado ao outro. (PP1).

Tal reflexão também apareceu nas sínteses das PP2, PP3 e PP4, que acentuaram a importância das experiências ao ar livre para assegurar efetivamente a EA na EI:

[...] a EA já estava em nossa prática e são nos momentos fora da sala que a criança interage mais ainda com o meio ambiente. (PP2).

[...] a criança é um ser natural, ela precisa deste contado com a natureza. Esta conexão acontece através de suas observações, curiosidades, pela vontade brincar, inventar e sentir todas as sensações. Com a nova BNCC

ficou mais claro para o professor direcionar as suas práticas, partindo dos campos de experiências e da escuta da criança, para que o aprendizado seja mais significativo. Desta forma com a nossa prática, estudos e pesquisas a EA, está interligado em todos os campos de experiência, não na forma de conceitos, mas sim com experimentos. (PP3).

No encontro de hoje visualizamos como já trabalhávamos educação ambiental no nosso dia a dia, e como esta tem ligação direta com os campos de experiências. [...] a educação ambiental acontece na educação infantil principalmente quando a criança é convidada a brincar lá fora, no parque, no bosque encantado, no lago dos peixes, na horta do vô Walter. (PP4).

As professoras-pesquisadoras, portanto, atribuíram significativo valor às experiências em ambientes de contato com a natureza e o reconhecimento de sua prática na EA, sem ter consciência de que estavam atuando nessa dimensão educativa, sob uma perspectiva espontânea para além da visão conservacionista-preservacionista, inicialmente apresentada na fase da diagnose.

No diálogo sobre práticas vinculadas aos Campos de Experiências e a EA, vários exemplos foram citados pelas professoras-pesquisadoras, na relação com os conceitos de multiculturalidade e pluriétnicidade, meio ambiente e sustentabilidade socioambiental – reforçando a ideia de que tais campos “[...] ocorrem em relação uns com os outros, numa perspectiva **“INTERCAMPOS”** [...]” (JOINVILLE, 2019, p. 65) e, ao mesmo tempo, convergindo com os exemplos mencionados no texto **Questões metodológicas da EA na EI a partir dos campos de experiência da BNCC:**

- **O eu, o outro e o nós:** realização de um chá dos avós com as crianças, com contação de histórias (PP4), propiciando vivência multicultural e pluriétnica; realização de passeios ao redor do CEI ou na comunidade, observando as casas, as árvores e as pessoas (PP2); observação de flores e insetos (formigas, joaninhas, borboletas etc.) encontrados no entorno do CEI e na horta vô Walter – envolvendo o conceito de meio ambiente; confecção de brinquedos com material de sucata (PP2); visita a uma feira para observar frutas e verduras e dialogar sobre a qualidade dos alimentos (PP4); e na hora das refeições, estimular as crianças a evitarem o desperdício de alimentos (PP1) – enfoque à sustentabilidade socioambiental;
- **Corpo, gestos e movimento:** brincadeiras de mímica relacionadas às situações cotidianas (PP2) e brincadeira de estátua (PP4) – em termos multiculturais e pluriétnicos; representações, através do teatro, de elementos da natureza, de

peças e de objetos (PP2); brincadeiras corporais no Parque Morro do Finder (PP3) – envolvendo o conceito de meio ambiente; atividades de cuidado com as hortaliças na horta no vó Walter, levando os conhecimentos para casa, em vista da construção de hortas caseiras (PP1) – sustentabilidade socioambiental.

- **Traços, sons, cores e formas:** brincadeira caça ao tesouro (PP2); criação de bonecos com argila (PP3) – práticas multiculturais e pluriétnicas; utilização de sementes, folhas, galhos e outros elementos da natureza nas produções artísticas (PP1); construção de um canteiro com flores e ervas medicinais para observar suas cores e formatos (PP3) – evocando ideias de meio ambiente; realização de um piquenique ao ar livre, ouvindo o canto de pássaros (PP1); confecção de enfeites e adornos para o jardim e a horta com elementos da natureza e material reciclado (PP2) – sustentabilidade socioambiental.

- **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** criação de histórias coletivas (PP2); pesquisa com famílias sobre os alimentos dos avós na sua infância, comparados à alimentação que as crianças têm hoje (PP3); visita a moradores mais antigos do bairro, para conversar com os avós sobre brincadeiras na sua infância (PP4) – sentido multicultural e pluriétnico; contação de histórias à sombra de uma árvore; deitar na grama e observar as nuvens com as crianças falando sobre os desenhos que conseguiam visualizar no céu (PP3) – relação com meio ambiente; visita a espaços de energização solar; realização de experiências exploratório-investigativas relacionadas ao consumo e desperdício de energia elétrica (PP3); experiências envolvendo o cuidado com os animais, as plantas, com a alimentação saudável (PP1) – denotando sustentabilidade socioambiental.

- **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** brincadeiras com brinquedos não estruturados (PP4) – multiculturalidade e pluriétnica; andar descalço, tomar banho de chuva, regar as plantas (PP1); modelagem com argila e brincadeiras com a terra, analisando suas tonalidades e texturas (PP3) – relação com meio ambiente; confecção de uma maquete sobre a produção de energia (PP3) – sustentabilidade socioambiental.

Tais evidências mostram superação significativa do entendimento prévio das docentes sobre meio ambiente e EA - conforme assinalado na fase da Diagnose – que era mediado por uma visão de senso comum, de caráter naturalista-conservacionista, em que o meio ambiente é sinônimo de meio natural e a prática da

EA é reduzida a ações relativas à preservação e à conservação da natureza (SAUVÉ, 2005a; 2005b). Nessa visão compartimentada da realidade ambiente, determinadas situações do cotidiano na EI não tinham, para as docentes qualquer conexão com a EA, por exemplo: participação na organização da sala; a ação de guardar os brinquedos após atividades; o cuidado e zelo pelos livros e brinquedos pessoais, dos colegas e da escola; e ainda, as brincadeiras de faz-de-conta com o intuito de promover a convivência com os pares e o respeito às singularidades.

Destarte, verificou-se que o estudo dos textos e os diálogos reflexivos nos Círculos Dialógicos contribuíram para a superação da visão reducionista e fragmentada da EA. Nessa linha, estão as sínteses das PP1 e PP4:

Todos os campos de experiências são importantes e explorando esses campos estamos trabalhando o desenvolvimento integral da criança. A educação ambiental está inserida no nosso dia a dia e muitos exemplos citados [...] nós como professoras já desenvolvíamos com as crianças, mas não imaginávamos que fazia parte da educação ambiental. Hoje sabemos que a EA vai muito além, e tudo o que propomos para as crianças deve fazer sentido para elas. Elas aprendem a cuidar, respeitar a partir do momento que percebem que todos nós fazemos parte desse meio. (PP1).

Penso que os campos de experiências nos levam a contemplar a EA na EI sem que nos déssemos conta, digamos que tínhamos uma cegueira [...] nesse sentido. À medida que vamos avançando em nossos estudos sobre EA, percebemos mais e mais o quanto a EA se encaixa na EI e que as crianças têm mais facilidade em se expressar em contato com ambientes naturais. (PP4).

Houve uma ampliação do entendimento de EA no âmbito da EI, na relação com os Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017a). Contudo, para que a EA na EI constitua uma ação educativa permanente e contribua à formação socioambiental cidadã das crianças, é essencial que as professoras continuamente reflitam sobre suas práticas pedagógicas, mediante um olhar crítico, pois como destaca Saheb (2016, p. 154):

A EA somente conseguirá ser desenvolvida de forma crítica se os educadores refletirem e problematizarem suas práticas a partir do entendimento claro e consistente do objetivo da EA na EI e de como as metodologias escolhidas influenciam na construção do pensamento, da identidade e da compreensão de mundo das crianças.

Sob esse enfoque, cabe afirmar que, complementarmente aos estudos dos textos-base, discutidos nos Círculos Dialógicos virtuais, a pesquisadora compartilhou com as docentes, via *Google Classroom*, a obra **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza** (TIRIBA, 2018b), com o objetivo de potencializar as reflexões sobre as experiências **na** e **com** a natureza e a formação socioambiental cidadã das crianças. As PP3 e PP4 também compartilharam, pelo grupo de *WhatsApp*, documentos e reportagens da *Internet* relacionadas a essa temática, além de imagens-registro das visitas às Propriedades Rurais Pedagógicas. Tais iniciativas acentuaram a partilha de experiências e ideias e da coprodução de saberes, como características próprias da Pesquisa-Ação Colaborativa (IBIAPINA, 2008), corroborando os avanços teórico-metodológicos das professoras-pesquisadoras quanto à EA-EI, bem como ao alcance dos objetivos da Tese.

6.2.3 Terceiro momento da fase de Oficinas Reflexivas

Esse terceiro momento foi realizado em um Círculo Dialógico virtual, com ênfase nas Propriedades Rurais Pedagógicas, em relação com a EA e a EI. Inicialmente a pesquisadora elaborou um vídeo informativo-expositivo (29 minutos), via *Power point*, abordando questões histórico-conceituais relativas a esses espaços educativos: quando e onde surgiram e exemplos de experiências promissoras no contexto internacional e nacional. Tal vídeo foi compartilhado na plataforma do *Google Classroom*, juntamente com o texto **As Propriedades Rurais Pedagógicas e a Educação Ambiental na Educação Infantil**, elaborado a partir do terceiro Capítulo da Tese.

Em vista de reforçar-se o diálogo em perspectiva crítica e problematizadora, teve início o Círculo Dialógico com a apresentação, pela pesquisadora, das três perspectivas sociopedagógicas quanto às Propriedades Rurais: a) ênfase na Pedagogia da Práxis; b) experiências **na** e **com** a natureza; e c) espaços educativos potencializadores de valores socioambientais. A esse respeito, destacam-se as falas das PP1, PP2 e PP3:

[...] Cada propriedade oferece um ambiente propício ao ensino e aprendizagem, as crianças vivenciam experiências [...] quanto ao meio natural e social e o professor, a partir dessas experiências poderá

desenvolver um diálogo com as crianças [...] assim, aos poucos elas vão se tornando sujeitos protagonistas, tendo um olhar mais crítico [...]. (PP1).

As experiências nas propriedades contribuem muito para a aprendizagem deles [...] na prática eles entendem melhor do que a gente falando assim né e assim ela vai se tornando uma criança mais consciente, vai desenvolvendo o seu pensar sobre o mundo que o cerca [...]. (PP2).

[...] ali [nas propriedades rurais] as crianças estão em contato com a natureza, onde elas aprendem de forma saudável a origem dos alimentos e se sente conectado com esse meio, onde todos os sentidos são favorecidos com experimentos naturais, saindo um pouco da TV e celular [...]. (PP3).

[...] precisa a gente primeiro conhecer, ter um gostar, para depois apresentar para a criança [...] não tem como saber as potencialidades de uma propriedade rural para a questão da formação socioambiental da criança, se a gente não conhece pessoalmente esses lugares [...]. (PP3).

As falas de PP1 e PP2, referentes às experiências nas Propriedades Rurais Pedagógicas, trouxeram aspectos que se aproximam à Pedagogia da Práxis, por exemplo, o diálogo, a consciência crítica e o protagonismo das crianças (FREIRE, 1987). Já a narrativa da PP3 enfatizou a importância das experiências **na e com a** natureza, favorecendo os cinco sentidos, dando uma pausa à TV e ao celular; nessa direção, vão as colocações de Louv (2016, p. 29): “[...] diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia [...]. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos.” E as Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de valores socioambientais, tiveram menção apenas pela PP3, acentuando a necessidade de o professor conhecer o potencial de tais propriedades, para planejamento de experiências educativas sob o foco da formação de valores socioambientais, no âmbito da EI. Nesse rumo, reiteram-se as palavras de Oliveira (2007), em relação ao planejamento:

[...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos [...]. (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Portanto, é fundamental aos docentes desenvolverem um planejamento pedagógico-didático adequado de EA na EI, em conexão com as Propriedades

Rurais Pedagógicas; para tanto, os professores têm que ir além do seu conhecimento sobre os educandos, quanto a interesses e necessidades – ou seja, que os docentes tenham oportunidade de conhecer *in loco* as propriedades rurais, para identificar as potencialidades socioambientais desses espaços, em vista de aprendizagens significativas pelas crianças, pois, segundo Freire (2001, p. 77): “[...] a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar [...] implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.”

Quanto ao sentido das Propriedades Rurais Pedagógicas, como espaços potencializadores de valores socioambientais na EA, verifica-se ainda uma dificuldade de internalização, pelas professoras-pesquisadoras, apesar de já terem evidenciado, em diferentes momentos, um olhar relacional quanto às questões de meio ambiente.

Com vistas a aprofundar o entendimento das docentes, quanto às potencialidades das Propriedades Rurais Pedagógicas no desenvolvimento da EA na EI, a pesquisadora convidou a coordenadora do Projeto Viva Ciranda do Município de Joinville, Anelise Falk, para fazer uma fala a respeito desses espaços educativos. Desse modo, destacam-se a seguir alguns trechos do seu pronunciamento:

[...] Inicialmente quando eu comecei no Viva Ciranda, eu trabalhava diretamente com o agricultor, com a parte pedagógica e eu acompanhava praticamente todas as visitas escolares, que na época eram bem menos né, porque a gente nem tinha ônibus gratuito, então era com ônibus contratado, e eu indo dentro do ônibus, eu podia verificar a transformação imediata que acontecia nas crianças. Isso era uma coisa que me encantava demais e que fez com que cada vez mais eu abraçasse a causa, porque na volta para escola eu vi aqui voltávamos todos nós transformados, as crianças, os professores, o motorista do ônibus, eu e tínhamos deixado uma transformação no caminho né, no agricultor, na família do agricultor [...].

[...] orientar as questões de segurança, o que pode, o que não pode [...] e depois quando tiver começando a sair já do perímetro urbano, começar a chamar a atenção deles para essas diferenças [...] entre a área urbana e área rural e começar a instigá-los já e despertar a curiosidade neles, deles serem realmente investigativos e participativos [...] que eles se sintam pertencentes ao local onde eles estão indo, que não é por ser um local distante da onde eles vivem que eles não pertencem àquele local, aquele local faz parte deles, a partir do momento que a gente faz parte da natureza [...] e todas as nossas ações estão diretamente ligadas à natureza [...].

[...] em todas as propriedades rurais é possível você trabalhar a questão dos insetos, dessa questão do ciclo da vida né, da importância dos insetos para

o nosso meio ambiente como um todo e todas elas vão te dar oportunidade de você trabalhar isso. Existem algumas propriedades onde é possível você fazer trilha e durante a trilha vai ter no meio do caminho carrilhas de formiga; é necessário você alertar e orientar a criança de que ela vai ter que ir pular por cima né, para não ser picada [...] eu já vi a colocação de uma criança dizendo assim 'Profe olha que legal, é a vida em movimento' e era uma carreira de formigas levando folhas para dentro do formigueiro. Então, a maneira como eles às vezes vão abordar um assunto que você já está com ele lá programado, vai surpreender você [...].

[...] a maneira como as propriedades se colocam é uma maneira muito multidisciplinar e isso também é uma coisa bastante importante porque você [...] vai programar um tema com um foco, mas quando você chegar lá, você vai descobrir que esse foco vai se ramificar, vai acabar abrindo para outras coisas, porque a gente nunca consegue trabalhar uma coisa sozinha, ela sempre está interligada com as outras né; quando você está trabalhando a questão dos insetos com a criança e da criança pular a carreira de formiga, você está trabalhando [...] a questão do respeito pelo outro [...], do reconhecimento do trabalho que aquela comunidade de formiga está fazendo, você está trabalhando outras coisas além da questão biológica, da questão da ciência, está entrando a questão de valores juntos e eu acho que tudo isso, ao final quando a gente volta para a escola, pode ser compartilhado com as outras turmas [...].

[...] essa questão socioambiental, de você conseguir desenvolver [...] questões de valores eu acho que quando a gente tem que também permitir a criança. [...] a gente tem tolhido demais a questão criativa das crianças [...] e tem limitado a questão de sentimento da criança; a gente meio que já quer predeterminar qual é o sentimento que a criança tem que ter quando ela ainda está na fase da infância né e isso é uma coisa muito séria porque a gente tem se eximido um pouco da responsabilidade de criar as nossas crianças [...] e passado essa responsabilidade um tanto para os [...] instrumentos tecnológicos. [...] hoje em dia [...] eu sentar no chão, de grama, chão de terra com uma criança, com folhas e gravetos eu construir um brinquedo, uma casinha [...] depende de tempo, eu tenho que ter tempo, eu tenho que ter boa vontade, [...] então, eu vejo essa oportunidade que a gente dá para as crianças, de poder levá-las até as propriedades, [...] os espaços ao ar livre em contato com os animais, é deixar que realmente elas sejam livres para que elas possam correr, criar, pular, descobrir [...].

A fala da referida coordenadora contribuiu para reforçar a importância das Propriedades Rurais Pedagógicas quanto ao enfoque interdisciplinar das experiências vivenciadas nesses espaços, bem como o diálogo e a escuta pelos educadores às falas das crianças, assim como a referência a valores na relação com sua formação socioambiental – na linha dos pressupostos teórico-metodológicos fundamentais à EA crítica na EI. Tais reflexões apareceram nas sínteses reflexivas, compartilhadas pelas docentes, via *Google Classroom*, o que foi muito gratificante:

As propriedades rurais pedagógicas são de grande importância, pois muitas vezes é lá que as crianças vão ter esse contato mais íntimo com a natureza, pois muitas moram em apartamentos ou em casa que tem

pouco espaço para ter esse contato. Quando fazemos visitas nesses espaços (propriedades rurais pedagógicas) percebemos como as crianças sentem a necessidade de fazer parte desse espaço, de estar em sintonia com a natureza. (PP1).

Acredito que as propriedades rurais são de suma importância, porque além de contribuir com as aprendizagens da criança elas auxiliam no desenvolvimento do seu pensar sobre o mundo que a cerca, tornando um cidadão mais consciente com a natureza, perceber de onde vem a sua alimentação e compreensão sobre as questões ambientais (lixo, poluição, desperdício etc.). (PP2).

Devido hoje a criança estar vivendo em apartamentos, casas sem quintais, criando uma cultura longe do meio natural, em alguns casos, este contato com a natureza é vivenciado somente nas unidades escolares. O papel do professor desta forma é de apresentar oportunidades de aprendizagem, com atitudes de amor ao meio ambiente, carinho pelos animais e insetos e respeito com a criança e com todos em forma geral. E propor experiências de EA de forma significativas e reflexivas [...], com visitas em propriedades rurais [...] onde a criança participa ativamente e conhece de onde vem os alimentos [...], quem trabalha neste lugar, que animal vive neste lugar, as plantas, as flores, o vento, a água,... São várias as possibilidades de ações [...] e vivências da criança na primeira infância, de apreciar o belo, aguçar todos os sentidos, desenvolver a sua sensibilidade e seu senso crítico, oportunizando uma consciência socioambiental. (PP3).

No encontro de hoje ficou bem claro a importância do contato das crianças com as propriedades rurais, principalmente as crianças que são criadas em centros urbanos e que os pais deixam aos cuidados das tecnologias, o que faz com essas crianças percam a essência de infância, brincadeiras e contato com ambientes naturais. As propriedades rurais pedagógicas são a válvula de escape que ainda temos para poder mostrar o mundo natural e brincante a essas crianças [...]. (PP4).

De maneira geral, foi detectada uma resignificação, pelas professoras-pesquisadoras, do entendimento sobre as Propriedades Rurais Pedagógicas, especialmente quanto ao seu papel na EA-EI, efetivado a partir de múltiplas experiências que favorecem às crianças a aproximação e conexão com a natureza e com a realidade social desses ambientes, possibilitando uma consciência socioambiental, como a PP3 destacou, fundamental no desenvolvimento de uma EA cidadã.

Com base no profícuo crescimento teórico-metodológico sobre a EA na EI, pelas professoras-pesquisadoras, nesta fase da Pesquisa – Oficinas Reflexivas – vale destacar a urgente importância da formação docente, para a prática de uma educação escolar, de qualidade referenciada.

Na sequência da Pesquisa, vêm as fases do Planejamento da Ação Reconstitutiva e de sua apresentação.

6.3 TERCEIRA E QUARTA FASES DA PESQUISA: PLANEJAMENTO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA E APRESENTAÇÃO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA

A terceira fase, Planejamento da Ação Reconstitutiva, desenvolvida em um Círculo Dialógico virtual, objetivou a promover com as professoras-pesquisadoras um diálogo reflexivo sobre o planejamento da EA na EI, em conexão com as propriedades rurais pedagógicas, para turmas do I Período (crianças de 4 anos) e do II Período (crianças de 5 anos). A partir desse diálogo, as professoras planejaram, em dupla, sua proposta pedagógico-didática, em relação a uma propriedade rural já conhecida, levando em conta possíveis ações a serem desenvolvidas com as crianças antes, durante e após uma possível visita.

A apresentação desse planejamento, constituindo a quarta fase da Pesquisa-Ação Colaborativa, foi realizada em três momentos: Apresentação do Planejamento, de modo virtual, via *Google Meet*, nos dias 10 e 17 de dezembro de 2020; e Apresentação do Planejamento, *in loco*, ou seja, nas propriedades rurais pedagógicas elegidas pelas docentes, no dia 25 de janeiro de 2021.

6.3.1 Planejamento da Ação Reconstitutiva

O Círculo Dialógico virtual dessa Fase da Pesquisa iniciou-se com a discussão sobre o entendimento de planejamento, pelas professoras-pesquisadoras, em vista de seus conhecimentos prévios e experiências pedagógico-didáticas na EI. Nesse sentido, elas destacaram: “[...] planejamento é um guia do professor, nele o professor coloca as suas intenções que ele quer experimentar junto com as crianças [...]” (PP1); “[...] o planejamento é o norte pra gente, para o nosso trabalho [...] tu vai fazer um planejamento, tu já vai com uma intenção do que tu quer, dos passos que tu quer atingir com a criança [...]” (PP2); “[...] é definir o que será ensinado, definir os objetivos, metas e planos, é como se organizar para atingir o objetivo né, seguindo as normas do município [...]” (PP3); “[...] o planejamento é o caminho que eu uso

para me organizar, para escolher as estratégias para chegar no meu objetivo, que é ensinar a criança e promover o seu desenvolvimento [...]” (PP4).

As falas das professoras-pesquisadoras enfocaram um aspecto basilar do planejamento, ou seja, o caráter intencional quanto aos processos de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento das crianças, segundo as palavras de Ostetto (2012, p. 177): “[...] o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo [...]”. Nesse rumo, o processo de planejar, no contexto da EI, deve ser compreendido como uma “[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças [...]” (OSTETTO, 2000, p. 177). Esse processo intencional-interventivo deve, pois, ser flexível, no sentido de possibilitar ao educador refletir e rever continuamente suas práticas pedagógico-didáticas, “[...] buscando novos significados para a sua prática docente.”⁴¹⁸ Tal flexibilidade do planejamento apareceu na fala da PP4, ao valorizar os interesses e as “vontades” das crianças, diante do que foi planejado:

[...] o planejamento tem que ser flexível também tá, porque às vezes tu chega com um planejamento, tudo bonitinho lá na sala, ‘hoje eu vou fazer isso’, e as crianças estão com a cabeça querendo fazer outra coisa, totalmente diferente, tem que estar aberta para absorver esse planejamento que é deles né [...]. (PP4).

A narrativa da docente evidencia a necessidade de se construir uma “[...] relação de respeito e afetividade com as crianças (OSTETTO, 2012, p. 190), mediada pelo diálogo e por uma escuta sensível às falas infantis – um pressuposto teórico-metodológico fundamental na EA-EI; tal pressuposto foi acentuado pelas quatro professoras quando questionadas a respeito dos aspectos fundamentais de um planejamento de EA na EI: “[...] a gente deve partir do interesse da criança, instigando o que ela já conhece [...]” (PP1); “[...] tem que levar em conta o que a criança está querendo aprender né, ter esse olhar pra ela [...]” (PP2); “[...] tem que respeitar os direitos da criança, ouvir o que ela mais gosta de fazer [...] o interesse e a curiosidade delas [...]” (PP3); “[...] os interesses da criança, a faixa etária, as estratégias que serão apresentadas e de que forma estas serão aceitas [...]” (PP4).

⁴¹⁸ OSTETTO, 2000, loc. cit.

Esse olhar atento das docentes às crianças – essencial ao processo de sua formação socioambiental cidadã – vai ao encontro das proposições de Ostetto (2012) acerca das especificidades de um planejamento adequado na EI:

[...] qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita [...]. (OSTETTO, 2012, p. 189).

Tais questões são constitutivas do planejamento da EA na EI, uma vez que a formação socioambiental cidadã das crianças requer, dos educadores, uma postura crítica, reflexiva e comprometida com o processo educativo-formativo e, ainda, com a sensibilidade e o respeito à criança em sua individualidade; do mesmo modo, as docentes hão que dispor de um conhecimento socioambiental fundamentado em referenciais teórico-metodológicos da EA e, nessa linha, de uma visão complexa de realidade ambiente – superando a visão fragmentada do conhecimento e das questões socioambientais, pautadas apenas no senso comum.

Sob esse enfoque e visando a despertar as professoras-pesquisadoras para reflexões relativas ao planejamento da EA na EI, numa propriedade rural pedagógica, a pesquisadora elaborou um Quadro com questões orientadoras fundamentadas em referenciais conceituais e metodológicos: Criança; Meio Ambiente; Sustentabilidade Socioambiental; Multiculturalidade e Pluriethnicidade e Pluralismo Pedagógico-Didático.

As questões foram estruturadas a partir dos três Capítulos teóricos da Tese, enfocando aspectos importantes no planejamento da EA-EI, antes, durante e depois de visita a uma propriedade rural pedagógica.

QUADRO 3 – QUESTÕES ORIENTADORAS AO PLANEJAMENTO DA EA NA EI.

Referenciais	Questões Orientadoras
Criança: sujeito social, histórico e de direitos.	As práticas pedagógico-didáticas planejadas levam em conta os saberes das crianças? De que maneira? São práticas possibilitadoras de participação ativa das crianças? Essas práticas permitirão às crianças expressarem-se a seu modo e no seu tempo? Potencializarão seu poder criativo e senso crítico, em seu nível etário? Em que situações e condições? Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer) serão considerados de maneira efetiva, tanto antes da visita à propriedade rural pedagógica, quanto durante e depois?

C O N C E I T U A I S		
	Meio Ambiente: totalidade interdependente, sistêmica e complexa, entre meio natural e humano	As propostas planejadas consideram experiências sensoriais, corporais e exploratório-investigativas em interação direta com os ambientes, nos três momentos do planejamento (antes, durante e depois da visita à propriedade rural pedagógica)? Essas experiências favorecem a exploração dos elementos naturais? Permitem a construção de relações de proximidade e pertencimento a essa realidade ambiente? Que questionamentos poderiam ser incluídos nas diferentes situações planejadas, no sentido de instigar as crianças a perceberem, ao nível delas, o meio ambiente em sua totalidade e interdependência?
	Sustentabilidade Socioambiental: equilíbrio dinâmico da realidade ambiente – integridade dos ecossistemas, justiça econômica e equidade social	As práticas pedagógico-didáticas planejadas incentivam a participação ativa e criativa das crianças, individual e coletivamente? Possibilitam experiências socioambientais que despertam as crianças para atitudes responsáveis e de cuidado com as diferentes formas de vida na escola e durante a visita à propriedade rural pedagógica? Essas experiências possibilitam às crianças explorarem os elementos da natureza e da cultura, de maneira integrada? Estimulam a cooperação e convivência harmônica entre os pares e na propriedade a ser visitada? Permitem o desenvolvimento de um vínculo afetivo com os ambientes naturais? De que maneira? Que situações-problema poderiam ser levantadas antes, durante e depois da visita à propriedade rural pedagógica, com vistas a estimular um pensar crítico, ao nível das crianças?
	Multiculturalidade e Pluriétnicidade: diversidade antropológico-sociocultural (étnica, social e cultural)	As experiências pedagógico-didáticas possibilitam às crianças interagirem com os diferentes pares, antes, durante e depois da visita à propriedade rural pedagógica? Estimulam o respeito às diferenças individuais (étnicas, culturais, físicas, sociais, de gênero)? Permitem que as crianças percebam a diversidade social e cultural, a partir das experiências vivenciadas, na propriedade rural pedagógica? Possibilitam às crianças explorarem o meio ambiente quanto a elementos da natureza e da cultura do lugar? As experiências lúdicas propostas favorecem a cooperação e a solidariedade?
M E T O D O L O G I C O S	Pluralismo Pedagógico-Didático: perspectiva curricular transversal, inter e transdisciplinar, mediada por uma postura docente crítica e transformadora	As propostas didático-pedagógicas possibilitam a integração de diferentes saberes (científicos e tradicionais)? Consideram diferentes linguagens (matemática, musical, artes visuais, movimento etc.) de maneira integrada nos três momentos do planejamento (antes, durante e depois da visita à propriedade)? Que tipos de conhecimentos poderão ser trabalhados, em vista do tema abordado e da propriedade rural a ser visitada? Essas experiências são mediadas por um diálogo problematizador e que permita às crianças construir atitudes socialmente responsáveis? A escuta sensível estará presente – no sentido de se perceber o que as crianças pensam, desejam, sentem e sabem; suas curiosidades, anseios, questionamentos sobre assuntos diversos; e a maneira como brincam, interagem e se relacionam com os outros e as diferentes formas de vida – nos três momentos do planejamento, antes, durante e depois da visita à propriedade rural pedagógica?

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas DCNEI (BRASIL, 2009a), nas DCNEA (BRASIL, 2012a) e na BNCC (BRASIL, 2017a).

O Quadro foi visualizado, pelas docentes, como um guia de orientação da prática pedagógica:

[...] Eu acho que vai ajudar a gente a pensar [...] não só da educação ambiental, mas assim, em todo o nosso contexto da educação infantil. A gente pensar assim se realmente está dando vez e voz pras crianças, se elas estão ali como sujeitos ativos né [...]. (PP1).

[...] É digamos, um bom currículo pra gente seguir né, ver o que e como a gente pode trabalhar nessa linha do meio ambiente [...]. (PP2).

[...] é um bom lembrete, um bom guia pra gente pensar sobre essa questão do meio ambiente [...]. (PP3).

[...] Faz a gente pensar em alguns aspectos [...] tem coisas que a gente faz que passa despercebido, vai fazendo no automático [...] tu coloca no papel mas tu não tem uma ideia, 'será que estou no caminho certo' [...] quando tu tá no teu planejamento, tu acha que tá no caminho certo, 'ah eu quero esse objetivo [...] e vou fazer assim e assim, aí com essas perguntas tu passa a analisar se está de acordo ou não, se eu preciso mudar certas coisas [...]. (PP4).

Todas as professoras-pesquisadoras valorizaram o Quadro de Orientações para o planejamento da EA-EI: a PP1 não só em vista da EA, mas da EI, enfocando a importância das orientações para participação ativa das crianças; a PP4 destacou o sentido de um planejamento adequado à prática escolar; e as PP2 e PP3 mencionaram a importância do Quadro para orientar o trabalho com o meio ambiente. Dada a generalidade das falas das professoras-pesquisadoras, sem ter citado aspectos relacionados aos referenciais conceituais e metodológicos da EA-EI, a pesquisadora retomou então, as perguntas do Quadro, para as professoras refletirem sobre cada uma das questões, de maneira articulada, visando à construção de um planejamento que abrangesse, concomitantemente, esses referenciais.

A partir desse diálogo, a pesquisadora, deu exemplos de práticas pedagógico-didáticas de EA na EI em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, na perspectiva de esclarecer as professoras-pesquisadoras, a respeito de possíveis dúvidas sobre as questões do Quadro; os exemplos relacionaram-se aos processos de reflexão, com as crianças, quanto à visita a uma propriedade rural – antes, *in loco* e após a visita. Nessa direção, a partir de um tema, antes da visita à propriedade

rural, a professora realiza uma roda de conversa com as crianças, fazendo uma sondagem sobre o que gostariam de aprender e verificando seus conhecimentos prévios; na sequência, faz leitura de uma história relacionada ao tema, promovendo um diálogo problematizador, mediado por perguntas que possibilitem às crianças perceber as relações de interdependência do ser humano e natureza; mostra fotos dos ambientes da propriedade rural a ser visitada e estimula as crianças a dar suas opiniões a respeito desse espaço: onde fica; quem mora ali; que animais vivem lá; que cuidados os animais necessitam receber; que alimentos comem; de onde vêm esses alimentos; que outros seres vivos lá estão etc.

Na propriedade rural visitada, as crianças seguem um roteiro pedagógico com o proprietário; a professora orienta as crianças a observarem o espaço quanto aos animais, as plantas, as pessoas etc., propondo-lhes experiências sensoriais como fechar os olhos e respirar profundamente, ouvir o barulho do vento, canto dos pássaros, rumor das árvores, sentir o aroma das plantas e flores; e interagir com os animais (coelhos, bezerros, tartarugas etc.). Depois desse roteiro, propor brincadeiras lúdicas entre os pares, como coelhinho sai da toca, mímica dos animais, caça ao tesouro, na qual as crianças deverão, em grupos, encontrar elementos naturais diversos (folhas secas, gravetos, pedrinhas etc.).

Após a visita à propriedade rural, a professora conduz uma nova roda de conversa, estimulando as crianças a relatarem suas experiências e socializarem as vivências durante a visita: do que mais gostaram; o que sentiram ao tocar animais e plantas; a vida dos proprietários e o cuidado com o ambiente e os diferentes seres vivos etc.; propor a confecção de um painel, construído pela turma, com os materiais recolhidos na propriedade; e expô-lo fora da sala de aula, para que as demais turmas e familiares possam visualizar as criações das crianças.

Nesse rumo, as docentes foram orientadas quanto à etapa seguinte, isto é, a apresentação de um planejamento pedagógico de EA na EI, sob o foco de uma propriedade rural pedagógica, com possíveis experiências, questionamentos e reflexões a serem desenvolvidas com as crianças – antes, durante e depois da visita a esse espaço educativo.

6.3.2 Apresentação da Ação Reconstitutiva

A quarta Fase da Pesquisa, Ação Reconstitutiva, compreendeu três encontros virtuais. O primeiro Círculo Dialógico virtual ocorreu com apresentações dos planejamentos pedagógico-didáticos de EA na EI, pelas professoras-pesquisadoras, relativos a duas propriedades rurais pedagógicas. As propostas, em *Power point* e compartilhadas na plataforma do *Google Classroom*, abrangeram os aspectos: título do tema, turma, propriedade elegida, justificativa, objetivos e práticas a serem desenvolvidas antes, durante e após a visita à propriedade e também a avaliação.

Nessa linha, as PP1 e PP3 socializaram seu planejamento, cujo título era “Favo de mel”. A seguir, um quadro-síntese da proposta⁴¹⁹:

QUADRO 4 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA DE EA NA EI ELABORADO PELAS PP1 E PP3.

Título	Favo de mel
Turma	1º Período e 2º Período (crianças de 4 anos a 5 anos)
Propriedade Rural Pedagógica	Apiário PFAU
Justificativa	[...] a preocupação remete à preservação das abelhas em nosso planeta, visto que elas contribuem com 80% da polinização de flores e manutenção das florestas de forma geral. Possivelmente muitas abelhas estão morrendo em função dos agrotóxicos e desmatamentos. Com este projeto, busca-se mostrar a importância das abelhas para o homem, desenvolvendo atitudes de cuidado e preservação da natureza, criando laços afetivos com os pais e comunidade através de experiências vivenciadas no decorrer do mesmo. Para um melhor aprofundamento, iremos conhecer uma propriedade rural de apicultores, onde a criança participa no processo de retirada do mel aprendendo a função de cada objeto usado neste experimento. Nesta visita ela também irá conhecer outros produtos que podemos adquirir com o trabalho das abelhas além do mel, como a cera, a própolis e a geleia real. Perceberemos como as abelhas se organizam dentro e fora da colmeia e que podemos tomar como insetos organizados e que cada um dentro da colmeia tem a sua função.
Objetivo Geral	Conhecer o modo de vida e a importância que as abelhas possuem para o meio ambiente.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	O Eu, o outro e o nós: Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; Ampliar as relações desenvolvendo atitudes de participação e cooperação; Participar do processo de plantio e colheita na horta; Corpo, gestos e movimentos: Criar com o corpo formas de expressão, sentimentos, sensações e emoções em situações do cotidiano como brincadeiras, teatros, música e dança em diferentes espaços educativos ao ar livre; Despertar nas crianças o sentimento de pertencimento e conexão afetiva com ambientes de vida; Traços, sons, cores e formas: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura [...]; Ampliar a percepção de cores, sons, texturas, sabores e cheiros a partir de experiências sensoriais envolvendo elementos da natureza; Conhecer a anatomia de uma abelha;

⁴¹⁹ Com vistas a valorizar o processo de produção e autoria do planejamento, pelas professoras-pesquisadoras, no quadro-síntese consta o texto original das PP1 e PP3; apenas alguns trechos foram suprimidos, sem alterar o sentido do texto. A mesma regra foi aplicada aos planejamentos das PP2 e PP4. (QUADROS 5 e 6).

	<p>Escuta, fala, pensamento e imaginação: Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão; Relatar informações do que elas já conhecem sobre as abelhas para elaborarmos um texto coletivo tendo o professor como escriba; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação [...]; Vivenciar experiências sensoriais, corporais e investigativas por meio de relações com os outros.</p>
Propostas pedagógico-didáticas	<p><i>Antes da visita:</i> apresentar uma história [...] “As abelhas: o diário de Mika” ou “Abelha Bela” [...], utilizando fantoche; [...] roda de conversa, onde a professora fará questionamentos relacionados ao tema (como vivem as abelhas; onde elas moram; elas trabalham em quê; qual é a função das abelhas); construção de um texto coletivo com as respostas dadas pelas crianças [...]; brincadeiras simbólicas de fazer comidinhas nos espaços do CEI com folhas secas, pétalas de flores, água [...]; observação pelos espaços externos do CEI e visita ao parque Morro do Finder, buscando identificar outros insetos, os tipos de folhas, suas formas e tamanhos [...]; levar as crianças para o espaço do ateliê, onde cada criança receberá um pedaço de argila para modelar como elas veem as abelhas, após alguns dias, cada criança irá pintar a sua produção com tinta guache; [...] confecção coletiva de uma colmeia de abelhas, utilizando rolinhos de papel higiênico e tintas aquarelas, feitas com casca de beterraba, folhas, sementes e raízes [...].</p> <p><i>Durante a visita:</i> Conhecer a propriedade rural pedagógica Apiário Pfau, onde o apicultor apresenta os cuidados que devemos ter com as abelhas; conhecer de perto o seu habitat em sua própria colmeia; vivenciar de forma correta a retirada do mel; apreciar o seu sabor; vivenciar experiências sensoriais, sentindo o frescor das sombras embaixo das árvores, da temperatura da água ao caminhar na beira de um riacho, o aroma das flores e o zumbido das abelhas [...]; durante o roteiro, questionar as crianças sobre a existência de outros tipos de abelhas, porque as abelhas picam [...].</p> <p><i>Após a visita:</i> roda de conversa, onde o professor fará questionamentos referente à visita na propriedade rural, refazendo as mesmas perguntas da primeira etapa: como vivem as abelhas; onde elas moram; elas trabalham em quê, qual é a função das abelhas? O professor registra as ideias das crianças, construindo um novo texto, após as vivências adquiridas na propriedade rural; a partir da leitura do 1º texto e logo o 2º texto [antes e depois da visita], instigar as crianças a fazer suas reflexões sobre as ideias e diferenças encontradas entre ambos e também, sobre a importância das abelhas para o Planeta; apresentar fotos de flores, temperos e ervas medicinais que atraem as abelhas; realizar o plantio dessas plantas nos espaços do CEI e na horta pedagógica (vô Walter), motivando as crianças a realizarem tal experiência em suas casas; [...] preparar com as crianças, uma receita de bolo ou pão de mel; apresentar a receita em uma cartolina para a criança acompanhar e participar do seu passo a passo; [...] fazer a exposição das experiências vivenciadas pelas crianças, por meio de um vídeo com fotos dos momentos especiais saboreando um delicioso chá com o bolo de mel.</p>
Avaliação	<p>A professora irá realizar observações e registros ao longo de todo o processo para que, depois, eles sejam reunidos em um documento que chamamos de registro avaliativo. Isso servirá para nortear a prática do professor e possibilitar um replanejamento das atividades, caso necessário. Os aspectos avaliados serão a interação da criança com outras crianças, a criança com o professor e a criança com o meio.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no planejamento das PP1 e PP3.

O planejamento pedagógico, pelas PP1 e PP3, na relação com a propriedade rural pedagógica Apiário PFAU, teve roteiro educativo associado às abelhas e a

produção de mel; tal proposta foi pensada e planejada para as turmas do 1º e 2º Períodos (crianças de 4 anos a 5 anos). As professoras-pesquisadoras, na justificativa do tema, enfocaram a preservação das abelhas em vista do equilíbrio da natureza (polinização das flores e manutenção das florestas) e, nesse sentido, a sua importância para o ser humano e a necessidade de que ele desenvolva atitudes de cuidado para com esses insetos, envolvendo as famílias e a comunidade. Além disso, as docentes deram ênfase às experiências sensoriais, bem como de observação e compreensão, enquanto processo educativo para ampliar o conhecimento das crianças acerca das abelhas no meio ambiente.

Embora as docentes não tenham mencionado explicitamente a formação socioambiental cidadã das crianças, há uma intencionalidade pedagógica implícita no sentido de desenvolvimento, pelas crianças e suas famílias, de valores e atitudes cidadãs de respeito e cuidado com a natureza, para um agir em prol da qualidade socioambiental. A justificativa do planejamento pedagógico-didático, porquanto, tem relação com as DCNEA, no que se refere ao objetivo da EA: “[...] incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.” (BRASIL, 2012a, p. 18).

Os objetivos do planejamento pautaram-se nos Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017a), em conexão com os direitos de aprendizagem da EI (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer), articulando-se às propostas pedagógico-didáticas a serem desenvolvidas antes, durante e depois da visita à Propriedade Rural Pedagógica. Nesse rumo, além de convergência com as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017a), os objetivos e as propostas pedagógico-didáticas têm relação com as questões teórico-metodológicas da EA na EI, abordadas na Fase das Oficinas Reflexivas e respondendo às questões orientadoras relativas aos princípios conceituais de meio ambiente e sustentabilidade socioambiental (Quadro 3); com efeito, as deram ênfase às experiências corporais, exploratório-investigativas e sensoriais – tanto individuais quanto coletivas – em interação direta com os ambientes e participação ativa das crianças, mediada por suas múltiplas linguagens (movimento, desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, escrita, música etc.), visando à construção de relações de pertencimento e conexão afetiva com a realidade ambiente. Além disso, houve um

esforço das docentes em proporem situações problematizadoras, com vistas ao desenvolvimento de um pensar crítico, ao nível das crianças, valorizando-se, nesse contexto, o diálogo e uma escuta sensível, em termos de como e onde vivem as abelhas e como trabalham – qual é a função das abelhas no equilíbrio do meio ambiente?

Já quanto aos princípios conceituais, da multiculturalidade e pluriétnicidade, embora as professoras-pesquisadoras tenham citado como objetivo a ampliação das relações quanto a atitudes de participação e cooperação, não houve ênfase em focar o desenvolvimento das crianças quanto ao respeito às diferenças étnicas, culturais, físicas e sociais; tão pouco, de desenvolver nas mesmas, a compreensão acerca da diversidade social e cultural, a partir das experiências vivenciadas, na propriedade rural pedagógica, no sentido de “[...] fortalecer a cidadania [...], a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos [...]” (BRASIL, 2012a, p. 29) e às diferentes culturas.

Tais aspectos mostram a carência de formação continuada das docentes, em relação a esses princípios conceituais – já evidenciada durante a Fase das Oficinas Reflexivas –, havendo necessidade de superar-se essa lacuna, em vista de um efetivo trabalho pedagógico de EA-EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas, em perspectiva crítica e transformadora da realidade ambiente.

Quanto ao item avaliação do planejamento pedagógico-didático, as PP1 e PP3 destacaram as observações e registros no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, “[...] para nortear a prática do professor e possibilitar um replanejamento das atividades [...]”, estando em convergência com o RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 58), que estabelece: “[...] a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças [...]”; e ainda, com as DCNEI, que acentuam:

As Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...] garantindo: I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II – utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) [...]. (BRASIL, 2009a, p. 04-05).

Nesse sentido, vale reforçar que as professoras destacaram a avaliação enquanto ação para reavaliar o seu fazer pedagógico-didático, replanejando, se necessário, as ações educativas propostas, sob o foco da necessidade da reflexão crítica sobre a prática escolar, compreendida por Freire (2201, p. 43-44) como essencial: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Na perspectiva da EA-EI, a avaliação é uma ação orientadora da práxis pedagógica, como processo de ação-reflexão-ação contínuo (FREIRE, 1981; 1987) – para a qualificação do trabalho docente. Por essa razão, a avaliação deve ter enfoque qualitativo, sistêmico, processual, formativo e flexível; e nesse sentido, considerar aspectos relacionados a “[...] saberes pertinentes, que levem a uma compreensão dos fenômenos ambientais [...]”, bem como de “[...] atitudes e comportamentos [...]” (DÍAZ, 2002, p. 122), visando ao “[...] desenvolvimento do espírito crítico [...] das capacidades dinâmicas (responsabilidade, iniciativa, autonomia etc.) [e de] valores de solidariedade, tolerância, cooperação [...]”.⁴²⁰

Na sequência do Círculo Dialógico, por sua vez, as PP2 e PP4 iniciaram a apresentação do seu planejamento, sob o título “Uma visita ao mundo das cores da natureza: Propriedades Rurais Pedagógicas”. A proposta foi planejada para uma turma do 1º Período (crianças de 4 anos), enfocando as cores e as formas geométricas na relação com a natureza, tendo a Propriedade Rural Pedagógica Quinta do Mildau como espaço-referência.

A seguir o quadro-síntese do planejamento das PP2 e PP4:

QUADRO 5 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA DE EA NA EI ELABORADO PELAS PP2 E PP4.

Título	Uma visita ao mundo das cores da natureza: Propriedades Rurais Pedagógicas
Turma	1º Período (crianças de 4 anos)
Propriedade a ser visitada	Propriedade Rural Quinta do Mildau
Justificativa	As cores fazem parte do nosso dia a dia e são impregnadas de simbologia, significados. Na natureza estão distribuídas harmonicamente inspirando os homens na hora de sua aplicação nas artes, moda e afins. As crianças são atraídas pelas cores e formas de objetos. É importante trabalhar cores e formas na educação infantil, permitindo assim que as crianças possam observar a natureza e seu entorno para que ampliem seu olhar sensível sobre o mundo.
Objetivos	Propiciar o contato de diversos tipos de materiais coloridos; Possibilitar o reconhecimento de formas geométricas; Possibilitar brincadeiras com as cores

⁴²⁰ DÍAZ, 2002, loc. cit.

	a fim de expressar seu potencial criativo; Explorar o ambiente para descobrir, reconhecer e diferenciar as cores; Interessar-se e demonstrar curiosidade e interesse pelo mundo social e natural; Ampliar o vocabulário das crianças.
Propostas pedagógico-didáticas	<p><i>Antes da visita:</i> Contação de história: “O nabo gigante”; Levantar questionamentos a respeito da história e suas semelhanças com a propriedade rural a ser visitada; Explorar o conhecimento prévio das crianças referente às propriedades rurais que já conhecem; Confeccionar um envelope com dobraduras [...]; Instigar as crianças a ter um olhar diferenciado na visita, e coletarem elementos preciosos.</p> <p><i>Durante a visita:</i> Convidar as crianças a observar as diferenças e semelhanças, assim como suas cores e formas geométricas existentes na propriedade rural e na história “O nabo gigante”; Sugerir que as bolachas confeccionadas na propriedade sejam modeladas em modelo de formas geométricas; Fazer um piquenique, na propriedade rural, embaixo de uma árvore para degustação das bolachas; [...] Registro fotográfico realizado pelas professoras durante a visita a propriedade rural; Lembrar as crianças a respeito do recolhimento dos elementos preciosos.</p> <p><i>Após a visita:</i> Sugerir que as crianças criem uma história coletiva tendo a visita a propriedade rural como tema; Exposição interna dos elementos preciosos coletados na propriedade rural, selecionados por tamanho, texturas, formas e cores; observar os elementos coletados na visita a propriedade rural, com o auxílio das formas geométricas de papelão e papel-celofane colorido.</p>
Avaliação	Realizada durante todo o processo, respeitando as individualidades, habilidades e comportamentos das crianças, sempre permanecendo ao lado de todos com um olhar diferenciado.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no planejamento elaborado pelas PP2 e PP4.

De maneira geral, a proposta das PP2 e PP4 contemplou aspectos importantes de um planejamento na EI e daí, destacando: as experiências lúdicas **na** e **com** a natureza, valorizadas principalmente, durante a visita à propriedade rural; o diálogo e a escuta, valorizando os conhecimentos prévios das crianças quanto às propriedades rurais que conheciam, assim como suas impressões a partir da visita, com a construção de um texto coletivo; a integração de diferentes linguagens (desenhos, colagens e escrita); e a avaliação, considerando as individualidades das crianças. Já em relação à EA, as professoras-pesquisadoras fizeram apontamentos na justificativa e, em um objetivo, atribuindo importância ao trabalho com cores e formas pelas crianças, na conexão com a natureza e seu entorno, em vista de ampliarem o seu olhar sensível sobre o mundo e, nesse sentido, “[...] Interessar-se e demonstrar curiosidade e interesse pelo mundo social e natural” (PP2 e PP4).

Entretanto, dadas as reflexões a partir de textos e diálogos ao longo das fases da Pesquisa-ação Colaborativa, sob o foco da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, o planejamento das PP2 e PP4 não focou a contento os princípios teórico-conceituais relativos à EA – meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriethnicidade –, em

convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a). Tais aspectos geraram certa inquietude da pesquisadora, no sentido de buscar entender como se deu a elaboração do planejamento pelas docentes; e as possíveis lacunas relacionadas ao processo intencional-interventivo de Planejamento da Ação Reconstrutiva.

Em face dessa situação, a pesquisadora, no segundo momento deste Círculo Dialógico, solicitou que as professoras-pesquisadoras refletissem sobre os planejamentos apresentados, na relação com as questões sobre os referenciais conceituais e metodológicos da EA-EI (Quadro 3), dando-lhes a oportunidade de reavaliarem as suas propostas e, nessa linha, ressignificar suas práticas pedagógicas. Para tanto, a pesquisadora trouxe para o diálogo três perguntas, a fim de estimular as reflexões individuais e coletivas: - De que conceitos, relacionados à EA, eu necessitei para elaborar esse planejamento? - As propostas planejadas respondem às questões orientadoras, relacionadas aos conceitos de criança, meio ambiente, multiculturalidade e pluriétnicidade, sustentabilidade socioambiental e pluralismo didático-pedagógico? - O planejamento elaborado favorece a formação socioambiental cidadã das crianças? - Em qual sentido?

Quanto aos princípios teórico-conceituais de EA, as PP1 e PP3 destacaram aspectos relacionados aos conceitos de meio ambiente, sustentabilidade socioambiental e criança:

Eu acho que o nosso [planejamento] contempla o socioambiental e a preocupação com o meio ambiente, com o desmatamento e com a preservação das abelhas, também a sustentabilidade socioambiental né. Além de estar fazendo plantio, aprender a plantar uma muda de um chá [...] a gente vai possibilitar que eles tragam de casa já, quem tem e plantar aqui no CEI, cuidar, cultivar, respeitar as plantinhas, observar o crescimento. [...] E tem a parte reflexiva também né, de não dar tudo pronto para a criança e sim, de fazer ela pensar, ter a criticidade dela. (PP3).

E o conceito de criança também né, de estar sempre presente nas atividades, assim ela sendo protagonista, ela está dando as suas ideias, o que ela já conhece e o que ela tem curiosidade de aprender também. (PP1).

As narrativas evidenciam que as docentes pautaram-se nos referenciais teórico-metodológicos da EA, quanto aos conceitos de meio ambiente e sustentabilidade socioambiental e, nesse sentido, aspectos importantes ao trabalho pedagógico na EI, como o cuidado e o respeito às plantas, cultivando e observando

o seu crescimento; o pensar crítico, ao nível das crianças, sobre as plantas; e o protagonismo infantil, que implica dar vez e voz às crianças, assegurando a sua participação ativa – individual e coletiva – nas ações pedagógicas do cotidiano da EI. Além disso, a PP3 mencionou o termo socioambiental, na relação com meio ambiente, evidenciando avanço de reelaboração conceitual, em um processo de “[...] ressignificação das relações dos seres humanos entre si e com o meio natural para a compreensão de meio ambiente com base na perspectiva socioambiental [...]” (ABREU, 2017, p. 19) – essencial à EA crítica. Nesse diálogo, a PP2 também explicou que as experiências educativas propostas no planejamento, no seu entendimento, estavam relacionadas aos princípios conceituais da EA:

[...] a gente fez um planejamento para trabalhar uma semana no caso né, mas a gente tentou focar ali na visita, para eles observarem a natureza, sentirem o que é estar lá, identificar as diferentes cores né [...] o exemplo do piquenique né, a gente vai fazer embaixo da árvore para eles sentirem o clima, saborear as bolachinhas que eles confeccionaram, os momentos que eles vão recolher os elementos preciosos também, eles já vão perceber de onde que veio, uma pena, uma pedrinha, uma folha e com isso eles também vão estar se percebendo no lugar, como pertencente ao ambiente, que tem todos esses elementos também [...]. (PP2).

A fala da PP2 revela intencionalidade pedagógica, visando a promover experiências sensoriais **na** e **com** a natureza, pelas crianças; e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à realidade ambiente. À medida que as discussões foram avançando, as PP2 e PP4 – sem estabelecer relações diretas com o tema do planejamento quanto a cores e formas da natureza –, destacaram a importância de questionamentos, durante a visita à propriedade rural, que possibilitassem um olhar crítico das crianças, mediado por um diálogo problematizador: “[...] no piquenique, também dá para falar sobre o ar puro, sobre a sombra da árvore, os benefícios, e assim quando for passear lá no riacho, também comentar né olha a água como ela é clarinha, será que lá perto do CEI é assim também? [...]” (PP2); “[...] dá para fazer outros questionamentos, a respeito do lixo. Se lá na propriedade rural eles veem que tem lixo no rio, como é lá, o que será que o pessoal lá do sítio faz com o lixo que eles produzem, se eles separam, se eles reciclam [...]” (PP4). Embora os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade socioambiental não tivessem menção explícita, pelas PP2 e PP4, as suas colocações trazem uma compreensão integrada de meio ambiente e de sustentabilidade socioambiental, bem como de respeito e convívio

cuidadoso com os ambientes de vida, em aproximação com as DCNEA (BRASIL, 2012a), no que diz respeito aos objetivos da EA:

[...] desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo; [...] incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente [...] promover o cuidado com a comunidade de vida [...]. (BRASIL, 2012a, p. 29).

Em relação aos princípios conceituais de multiculturalidade e pluriétnicidade, as PP3 e PP2 destacaram, no diálogo, que as experiências pedagógico-didáticas planejadas contemplavam tal conceito: “[...] essa questão de participar, de aprender a viver juntos, ali na brincadeira de fazer comidinha, não é só fazer grupos, sentar junto, eles compartilham, aprendem um com o outro” (PP3); “[...] da pluriétnicidade e multiculturalidade, também tem a parte de como que é uma propriedade rural, onde eles vivem, as diferenças né [...]” (PP4).

Destarte, em vista das lacunas já identificadas ao longo da pesquisa em relação a esses princípios conceituais, a pesquisadora retomou as questões do Quadro 3, destacando o objetivo principal desses princípios, qual seja: fortalecer a cidadania, a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos e às diferentes culturas (BRASIL, 2013a), a partir de experiências pedagógico-didáticas que possibilitem às crianças “[...] viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar com seus pares e com adultos [...]” (OLIVEIRA, 2018, p. 15). Nessa linha, a PP3 fez novos apontamentos, explicitando uma tomada de consciência em relação à necessidade de estar revendo o seu planejamento de EA na EI, sob o foco das propriedades rurais, em articulação com o princípio conceitual de multiculturalidade e pluriétnicidade: “Eu acho que aqui no nosso, dá para [...] fazer mais relação à cultura das pessoas que moram no sítio e a cultura aqui na cidade, acho que isso faltou, as diferenças entre elas, por exemplo.” (PP3).

Já as PP2 e PP4, foram enfáticas em dizer que precisavam rever todo o planejamento e refazer toda a Ação Reconstrutiva: “[...] a gente vai ter que fazer um outro projeto [...] tipo, incluir mais experiências socioambientais, mais sobre questões da multiculturalidade e pluriétnicidade [...]” (PP2); “[...] eu acho que a gente tem que fazer tudo de novo [...] focar mais a parte da sustentabilidade [...]” (PP4). Na sequência desse processo reflexivo, as duas docentes falaram que suas

dificuldades, em elaborar o planejamento de EA na EI, estavam relacionadas principalmente à escolha de uma propriedade rural que não haviam visitado, isto é, que não tinham conhecimento vivencial em relação ao roteiro pedagógico proposto nesse espaço educativo:

Eu acho que o nosso [planejamento] [...] traz os conceitos, talvez não tão explícito quanto o delas, porque o delas tá falando mais das abelhas e o nosso ficou mais focado na visita de um lugar que eu vou ser bem sincera contigo, eu não conheço. [...]. Talvez a gente não tenha explorado todo o potencial da propriedade, por falta de conhecimento, eu conheço mais o Pfau que esse outro. Por isso que eu falei, que [...] deveríamos ir lá antes de fazer o planejamento [...]. (PP4).

Eu também, nunca fui na verdade [...] A gente até pensou em ir lá ver a propriedade, mas aí como tu falou que ela não podia atender lá né, daí a gente focou mais ou menos do que foi dito [...] que tem a confecção da bolachinha, que ela passeia nas trilhas [...]. (PP2).

A esse respeito, cabe ressaltar que, inicialmente, a proposta era que as docentes escolhessem uma propriedade rural que já tinham visitado, uma vez que tal experiência permitiria às mesmas visualizar, com maior concretude, a Ação Reconstitutiva planejada. Entretanto, durante o Círculo Dialógico virtual do Planejamento de Ação Reconstitutiva, a PP3 manifestou interesse em realizar seu plano em conexão à propriedade rural Apiário PFAU, visto que já vinha almejando desenvolver um projeto, com o tema das abelhas, há algum tempo: “[...] eu queria trabalhar o tema das abelhas né, que é um projeto antigo que eu já tinha ideia de desenvolver [...].” Assim, embora não tivesse visitado essa propriedade rural, a PP3 conhecia seu roteiro a partir dos relatos de colegas que em anos anteriores tinham levado suas turmas para a visita pedagógica, conforme destacou no diálogo após as apresentações dos planejamentos elaborados: “[...] eu não conhecia o Apiário, mas duas professoras daqui [do CEI] foram lá daí os comentários ajudaram [...]” (PP3). Do mesmo modo, a PP1 também não havia visitado essa propriedade, entretanto, possuía um conhecimento empírico sobre abelhas, adquirido com seu pai, na infância, o que contribuiu para a elaboração do planejamento pedagógico-didático:

[...] quando a [PP3] sugeriu pra gente fazer sobre as abelhas, eu fiquei bem feliz porque querendo ou não é um pouco da minha vivência né; meu pai, quando eu era criança, [...] criava abelhas, então assim alguma coisa que eu aprendi com ele né, eu pude contribuir no planejamento [...] e a [PP3] tinha já bastante ideia quando a gente fez o planejamento e uma coisa foi encaixando na outra. (PP1).

Assim, tendo-se em vista a possibilidade de realizar as visitas *in loco*, a pesquisadora sugeriu às PP2 e PP4 que escolhessem a propriedade Quinta do Mildau, por estar localizada na mesma região que o Apiário PFAU, facilitando a logística grupal. No entanto, tal sugestão não levou em conta o desconhecimento das docentes quanto à referida propriedade rural, o que ocasionou as dificuldades focadas pelas professoras-pesquisadoras. Aqui vale a colocação de Freire (2001, p. 34), quando destaca o valor do conhecimento numa situação de diálogo entre sujeitos, no sentido de se reconhecer “[...] a importância dos “conhecimentos de experiência feitos [...]”⁴²¹ Por isso que não seria possível promover um processo formativo crítico-reflexivo com as docentes, enfocando a EA na EI em conexão com as propriedades rurais, sem levar em conta as experiências pedagógicas que cada professora trazia consigo a respeito desses espaços educativos. A valorização de experiências prévias potencializa a construção de uma “[...] prática docente crítica, implicante do pensar certo, [que] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]” (FREIRE, 2001, p. 42-43), abrindo espaço à construção de uma EA-EI crítica, orientada para novas formas de conhecimento, de cultura e de sustentabilidade socioambiental.

Face a essa situação, a pesquisadora sugeriu às PP2 e PP4 que, ao reavaliarem seu planejamento de EA na EI, enfocassem uma propriedade rural que já conheciam *in loco* – seguindo a proposta inicial. Assim, as docentes replanejaram sua Ação Reconstitutiva, apresentando-a na semana seguinte, durante o primeiro momento do segundo Círculo Dialógico virtual, realizado no dia 17 de dezembro de 2020. Ainda a mais, quando perguntadas se o planejamento favorecia a formação socioambiental cidadã das crianças, as docentes fizeram as seguintes colocações:

Eu acho que favorece né, a partir do momento que a criança compreende que ela faz parte do meio ambiente, que nós todos estamos inseridos nele e através das ações também. (PP1)

[...] o nosso está, a criança indo lá, conhecendo, vivenciando as experiências junto à natureza, ela vai se percebendo como parte, que [...] faz parte dessa natureza, e sentir que ela precisa preservar, cuidar, respeitar tudo o que tem ali nessa propriedade rural, para que outras crianças futuramente possam também visitar [...]. (PP3).

[...] eu acho que a gente tá abordando essa questão desde a contação de história né, aí a gente já conversa com eles assim sobre os animais, das diferenças de cada um, quais os cuidados que a gente tem que ter com eles, se lá no sítio, será que eles têm esses cuidados e também tem a parte das plantas, da plantação de legumes, por que é bom plantar, será que eles têm horta em casa, quando a gente vai no mercado, de onde vem aqueles legumes e frutas que eles compram lá no mercado, quem está por trás de tudo isso, quem cultiva, então dá pra trabalhar bastante coisas sobre o socioambiental e tudo assim, bem relacionado. (PP2).

[...] também, a importância do sítio nesse ciclo, que é lá do sítio que vem as verduras, os ovos, o leite, que a gente consome aqui, mas vem de lá, de uma propriedade rural. (PP4).

A PP1 traz em sua fala a ideia de meio ambiente em perspectiva relacional, bem como de formação socioambiental cidadã, na medida em que foca a compreensão da criança no sentido de fazer parte do meio ambiente, em termos de co-pertencimento entre seres humanos e não humanos e ações interventivas pelos humanos – em consonância às palavras de Sauvé (2005b, p. 317), “[...] meio ambiente   a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura [...] [e] se forjam nossa identidade, nossas rela  es com os outros, nosso “ser-no-mundo”. A narrativa da PP3 também vai na linha de meio ambiente relacional e forma  o cidadã, dando ênfase às experiências junto   natureza enquanto prática pedagógica que possibilita o desenvolvimento, pelas crianças, de pertencimento   natureza e de valores de respeito e cuidado para com as propriedades rurais pedagógicas; sob esse foco, vale ressaltar a proposi  o Louv (2016, p. 15): “[...] a criança na natureza hoje significa um adulto responsável, produtivo e criativo no futuro [...] que pensa mais nas conexões, se preocupa mais com o todo.”

Nesse rumo, a PP2 fez afirma  es que enfatizam o cuidado para com as plantas e animais e situa  es-problema que estimulam um pensar crítico, ao nível das crianças, sobre a origem dos alimentos e, nesse sentido, a PP4 também deu destaque   propriedade rural pedagógica – em conexão com a dinâmica educativa desses espaços, na rela  o com aspectos socioambientais. A esse respeito, cabem as palavras de Zanon (2018, p. 27), que acentua a importância das experiências em ambientes naturais e rurais no processo de forma  o socioambiental dos sujeitos: “[...] quanto mais esticamos as teias de rela  es e compreensão sobre a vida, mais percebemos que nossas a  es estão ligadas a

⁴²¹ Ibidem, p. 71.

tudo o que frutifica, que também estamos irmanados aos diferentes ciclos naturais que nos cercam.”

Nesse contexto, perpassado de reflexões acerca das Ações Reconstitutivas de EA-EI, na semana seguinte, as PP2 e PP4 apresentaram o seu novo planejamento, intitulado "Descobrimo o mundo rural: Propriedades Rurais Pedagógicas", focando a propriedade rural Rancho Alegre e trazendo, por conseguinte, uma outra proposta de EA na EI, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 6 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO DA AÇÃO RECONSTRUTIVA ELABORADO PELAS PP2 E PP4

Título	Descobrimo o mundo rural: Propriedades Rurais Pedagógicas
Turma	1º Período (crianças de 4 anos)
Propriedade a ser visitada	Propriedade Rural Rancho Alegre
Justificativa	Por meio desta proposta, tem-se a intenção de oportunizar momentos agradáveis à criança junto à natureza, visto que percebemos a importância das questões ambientais a fim de promover a conscientização, a sensibilização e fazer contribuições positivas para a saúde do meio ambiente. Estaremos apresentando um trabalho pedagógico voltado para a educação ambiental e rural na propriedade Rancho Alegre, onde os alunos poderão conhecer uma variedade de animais e aves (pôneis, cavalos, vacas, bezerros, jumentos, galinhas, perus, patos, marrecos, coelhos, ovelhas, cabras, porcos, cisnes, faisões, pavões, jabutis) bem como, os diversos tipos de alimentação, contribuição alimentar e o comportamento destes animais. Poderão também, conhecer e desenvolver estudos para alimentação saudável utilizando o pomar de frutas típicas da região e de horta orgânica, preparada de forma sustentável com matéria orgânica, produzida na própria propriedade, sem agredir o meio ambiente. Além disso, sentir a sensação de passear a cavalo ou pônei, é uma das atividades que também está à disposição das crianças.
Objetivo Geral	Despertar na criança a curiosidade e o encantamento que vem da natureza, reconhecendo o seu valor no seu desenvolvimento e aprendizagem.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Eu, o outro e o nós: Participar de experiências que ampliem seus conhecimentos e compreensão de mundo no qual está inserida; envolver-se em brincadeira de faz de conta e brincadeiras livres, de modo que as ressignifiquem o mundo social, cultural e natural [...]; Corpo, gestos e movimentos: participar de experiência onde se possa manipular, criar, construir, reaproveitar, utilizando diversos objetos e materiais para desenvolver sua percepção visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa; Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiadores [...]; Traços, sons, cores e formas: Expressar-se livremente através do desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais; Explorar diferentes suportes para desenhar, pintar, modelar, fazer colagens, utilizando tintas, tintas naturais, sementes, elementos naturais em variadas superfícies, suportes e tipos de papéis; Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação, explorando cores, texturas, superfícies, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais; Escuta, fala, pensamento e imaginação: Despertar o interesse da criança em ouvir histórias envolvendo animais, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua linguagem oral e escrita, e também, para a formação socioambiental; [...] Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão

	relacionadas às propriedades rurais; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas junto à natureza; participar de momentos para expressar suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, situações sociais registrando em diferentes suportes e utilizando diferentes linguagens.
Propostas pedagógico-didáticas	<p><i>Antes da visita:</i> Contação da história “O sítio do seu Lobato”; roda de conversa enfocando questionamentos (quem já foi em um sítio, quais dos animais mencionados na história já viram de perto, como é a vida das pessoas que moram em um sítio, o que elas fazem, o que tem em um sítio etc.) a fim de identificar os conhecimentos prévios das crianças quanto ao mundo rural e possíveis experiências vivenciadas em propriedades rurais; contação da história “O nabo gigante”; confecção de instrumentos musicais, utilizando material reciclado, para cantar música “O sítio do seu Lobato”; roda de conversa sobre os legumes e verduras que podem ser cultivados em uma horta; o que seria uma horta orgânica; o que é um pomar; o que significa ter uma alimentação saudável; confecção coletiva de um cartaz com colagem de gravuras dos alimentos saudáveis e não saudáveis; realização de uma receita de salada de frutas, com as frutas trazidas de casa, pelas crianças; construção de um gráfico das frutas preferidas da turma; [...] confecção do envelope de dobraduras, utilizando papel A4 colorido; para levar no dia da visita e guardar os elementos preciosos encontrados (uma pedrinha diferente, uma folha seca, um galho de árvore, uma pena de alguma animal encontrado no chão [...]).</p> <p><i>Durante a visita:</i> convidar as crianças a observar as diferenças e semelhanças existentes na propriedade rural e nas histórias “O sítio do seu Lobato” e o “O nabo gigante”; sugerir que alimentem os animais, que toquem neles com o devido cuidado para senti-los; realizar o passeio com o cavalo pônei; degustar as frutas no pomar da propriedade rural; fazer um piquenique, na propriedade rural, embaixo de uma árvore, observando a sua sombra, ouvindo os passarinhos e sentindo o ar puro; [...] realizar a brincadeira de coleta dos elementos preciosos em seus envelopes.</p> <p><i>Após a visita:</i> roda de conversa sobre o que foi visto e vivenciado na propriedade rural visitada (animais que não conheciam e que gostaram de conhecer; a horta orgânica; os alimentos que poderiam ser cultivados na horta do vô Walter, o modo de vida dos proprietários etc.); [...] construção de uma história coletiva relacionada à visita, utilizando como recurso uma sequência de imagens registradas pelas professoras, das experiências vivenciadas; exposição interna dos elementos preciosos coletados na propriedade rural, selecionados por tamanho, texturas, formas e cores; [...] elaboração coletiva de uma carta de agradecimento aos pais em poder oportunizar o custo desta experiência na propriedade rural; [...] fazer uma visita na casa do vô Walter e no Morro do Finder, estimulando as crianças a observarem os elementos naturais ali existentes na relação com o que foi observado na propriedade rural; [...] realizar um piquenique embaixo da árvore na casa do vô Walter, instigando as crianças a refletirem sobre as sensações sentidas ali e na propriedade rural visitada e a importância desses ambientes para a vida de todos.</p>
Avaliação	Durante todo o processo, respeitando suas individualidades, habilidades e comportamentos das crianças, sempre permanecendo ao lado de todos com um olhar diferenciado.

Fonte: Quadro estruturado pela autora com base na apresentação do segundo planejamento elaborado pelas PP2 e PP4.

O replanejamento da Ação Reconstitutiva, acima, evidencia avanços significativos em relação ao plano anterior, mediado por um processo de ressignificação das práticas pedagógicas de EA na EI, em conexão a uma

propriedade rural. Observa-se, desde a justificativa, a preocupação das professoras-pesquisadoras em promover com as crianças, experiências pedagógico-didáticas significativas, através da interação com os animais, a terra e as plantas, na propriedade rural pedagógica Rancho Alegre – focando a EA como um processo educativo-formativo de sensibilização e conscientização das crianças, quanto a um ambiente saudável. Quanto ao objetivo geral, as PP2 e PP4 deram destaque à natureza enquanto dimensão essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que vem ao encontro das reflexões de Tiriba (2018b, p. 17), ao afirmar que “[...] o convívio com a natureza [...] contribui para o desenvolvimento integral da criança [...] sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento [...].”

Ao apresentarem os objetivos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na relação com os Campos de Experiências da BNCC (BRASIL, 2017a) – aspecto que no planejamento anterior não havia sido abordado –, articularam-nos, de maneira interdisciplinar, aos princípios conceituais de EA (meio ambiente, multiculturalidade e pluriethnicidade e sustentabilidade socioambiental). Dessa maneira, evidenciaram uma “[...] tomada de consciência sobre transformações possíveis em sua realidade escolar, alcançando novo entendimento de suas práticas pedagógicas, com outro sentido na relação com a formação socioambiental cidadã das crianças [...].” (ABREU, 2017, p. 356). Nesse processo do agir-refletir-agir, reforça-se, pois, a importância da Pesquisa-Ação Colaborativa, enquanto “[...] processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa.” (HENZ; FREITAS, 2015, p. 76).

Ainda, quanto às propostas pedagógico-didáticas, verificou-se haver a valorização das experiências sensoriais e exploratório-investigativas nos três momentos do planejamento (antes, durante e depois da visita à propriedade rural pedagógica), propondo a participação ativa das crianças no diálogo grupal e na interação direta com os elementos naturais, nos diferentes espaços (CEI Adolfo Artmann; propriedade rural Rancho Alegre; casa do vô Walter e Morro Finder) – aspectos essenciais ao desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança, tanto com os elementos naturais do meio, quanto na convivência harmônica entre os pares.

Nesse sentido, vale destacar, nessa nova Ação Reconstitutiva, o diálogo problematizador entre a professora e as crianças, envolvendo o meio ambiente quanto a elementos da natureza e da cultura do lugar, na relação com a propriedade rural Rancho Alegre, por meio de contação de histórias⁴²², roda de conversas, piquenique na propriedade rural etc. Por conseguinte, esse “[...] processo intencional, dinâmico e inventivo de interação de professores e crianças com os ambientes de vida, possibilita a conexão dos conhecimentos escolares com a realidade, viabilizando a construção de novos significados da ação educativa [...]” (ABREU, 2017, p. 35) em vista da “[...] formação ético-ambiental dos educandos, sob o foco da responsabilidade cidadã para com os ambientes de vida, na linha da sustentabilidade socioambiental [...]”.⁴²³

Quanto à avaliação, as PP2 e PP4 reforçaram o que já haviam proposto no primeiro planejamento de EA-EI, destacando o caráter contínuo da avaliação, devendo ocorrer durante todo o processo educativo e respeitando as especificidades das crianças. Tais aspectos, convergem com as afirmações de Silva e Urt (2014, p. 76), que a avaliação na EI “[...] envolve o pensar em ações que valorizem todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do professor, da instituição. Não existe uma forma de avaliar, requer sim um olhar reflexivo e mediador à prática.”

Sob esse enfoque, “[...] a avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2013a, p. 95) e, nesse rumo, no âmbito da EA-EI, deve estar relacionada à formação socioambiental cidadã das crianças – ou seja, com o desenvolvimento de valores e atitudes de solidariedade, empatia, amorosidade, responsabilidade, respeito e cuidado para com as diferentes formas de vida e, ainda, ao desenvolvimento da

⁴²² Quanto à contação de histórias, é “[...] um valioso auxiliar na prática pedagógica de professores da educação infantil [...]. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade.” (SOUZA; BERNARDINO, 2011. 236). Além disso, conforme Abramovich (1997, p.17) “[...] é através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica [...]”; com efeito, esse processo é essencial à construção de novos modos de ser e relacionar-se com o Outro (humano e não humano) - aspecto basilar à formação socioambiental cidadã das crianças.

⁴²³ Ibidem, p. 157.

capacidade crítica, criativa e colaborativa – pessoal e conjunta - na resolução de conflitos. Para tal, Díaz (2002, p. 122) dá ênfase à “[...] observação sistemática de situações de aprendizagem, nas quais as atitudes se manifestam de maneira mais explícita [...]”, como situações diversas envolvendo as experiências pedagógico-didáticas na linha da EA e, sob esse foco, nas propostas antes, durante e após as visitas às propriedades rurais – aspectos que permaneceram implícitos no quesito avaliação do planejamento das docentes.

Após as PP2 e PP4 finalizarem a sua apresentação, a PP1 comentou sobre o planejamento reelaborado, destacando os avanços que havia visualizado: “[...] elas conseguiram trabalhar muito bem o que foi abordado naquele quadro [...] trazem a criança como protagonista e sujeito, a multiculturalidade e a sustentabilidade socioambiental. Achei bem completo [...]” (PP1). A análise da docente reafirma a colocação de Abreu (2017, p. 36), referente à importância da Pesquisa Ação Colaborativa, a qual “[...] por sua natureza dialógica e participativa, pode contribuir ao processo de articulação e reelaboração dos saberes e das práticas dos docentes, tornando-os conscientes, sistematizados e críticos.”

O terceiro Círculo Dialógico da quarta Fase da Pesquisa-Ação Colaborativa – apresentação da Ação Reconstitutiva –, foi realizado pela pesquisadora e pelas professoras-pesquisadoras no dia 25 de janeiro de 2021⁴²⁴, mediante uma visita técnica e pedagógica às propriedades rurais Apiário Pfau e Rancho Alegre, com o intuito de acompanhar *in loco* os roteiros pedagógicos propostos pelos proprietários e reapresentar os planejamentos elaborados. Tal experiência abrangeu também a visita à propriedade rural Quinta do Mildau – foco do primeiro planejamento elaborado pelas PP2 e PP4 –, uma vez que nenhuma das docentes conhecia pessoalmente esse espaço educativo, cuja localização fica nas proximidades do Apiário Pfau. Assim, a primeira propriedade rural visitada foi o Apiário PFAU, situado na estrada do Rio da Prata, distante 22,9 km da sede do município de Joinville:

⁴²⁴ Cabe ressaltar que, inicialmente, tinha-se a intenção de realizar este encontro presencial na primeira semana de dezembro de 2020, na sequência ao Círculo Dialógico virtual, planejamento da Ação Reconstitutiva. Entretanto, em virtude das circunstâncias da Pandemia, nesse período, a pesquisadora juntamente com as professoras-pesquisadoras, definiram outra data, tendo em vista a disponibilidade do grupo e uma possível flexibilização das medidas em relação à Pandemia, quanto ao isolamento social. Assim, a pesquisadora entrou em contato com os donos das propriedades rurais pedagógicas e agendou a visita para a data referida, tendo em vista a adoção de medidas de distanciamento e segurança, quanto ao Coronavírus.

FOTOS 11 e 12: Espaços do Apiário Pfau e materiais pedagógicos utilizados nas experiências educativas.



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

Tal visita teve início com a explicação da proprietária sobre o roteiro realizado com as turmas de estudantes, desde a hora em que chegam à propriedade rural. A pesquisadora e as professoras-pesquisadoras dialogaram com a proprietária sobre: características das abelhas (como vivem, onde vivem e como se organizam); processo de produção do mel (a partir do néctar das flores, armazenado e transformado em favos dentro das colmeias); anatomia da abelha e da estrutura de uma colmeia; e utensílios utilizados pelo apicultor para o manejo das abelhas. Também andaram na trilha até as margens do rio da Prata, que atravessa a propriedade; nesse contexto, a proprietária falou, dentre outros aspectos, sobre a importância da água para a vida humana, para as abelhas e o equilíbrio da natureza.

Na sequência, as PP1 e PP3 reapresentaram seu planejamento de EA na EI sob o foco da propriedade em visita, retomando a justificativa; o objetivo geral e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem; as propostas pedagógico-didáticas e a avaliação. A PP1 acrescentou ao planejamento, experiências relacionadas à construção de relações de contato com a realidade ambiente, mediada pelo brincar: “[...] fazer experiências sensoriais, criando arte a partir desses elementos não estruturados e construir brinquedos com os materiais reutilizados, contribuindo para a sua formação socioambiental [...]” (PP1).

Apesar da docente não ter deixado claro em que sentido essas experiências lúdicas contribuem para a formação socioambiental cidadã das crianças, vale salientar que o uso de materiais não estruturados⁴²⁵ na EA-EI, além de emergir como um contraponto aos brinquedos prontos – na maioria das vezes, com limitadas possibilidades criativas e imaginativas –, potencializa as experiências culturais das crianças (RIBEIRO; SILVA; FERREIRA, 2018), favorecendo, por conseguinte, “[...] a aquisição livre do olhar, a sondagem e a investigação da natureza, o encontro com a integridade de suas formas, com a individualidade oculta sem seus contornos e texturas, com a intimidade de inúmeros modos de ser [...]” (PIORSKY, 2016, p. 74) – em perspectiva do desenvolvimento de um vínculo afetivo com os ambientes naturais, sob o foco da sustentabilidade socioambiental.

E a PP3 completou o planejamento com exemplos relacionados à diversidade sociocultural, entre campo e cidade: “[...] conhecer a cultura dos proprietários rurais [...] mostrar pra eles como vocês vivem aqui, [...] o que plantam pra comer. Tudo isso a gente vai envolver as crianças [...], para elas estarem vendo as diferenças de uma vida rural e a vida na cidade [...]” (PP3).

Embora não tenham mencionado os termos multiculturalidade e pluriethnicidade, percebe-se um esforço das docentes em assegurar o desenvolvimento de uma EA na EI, favorecendo o reconhecimento e valorização da diversidade cultural, entre o rural e o urbano. Tais aspectos vão ao encontro do que propõe a BNCC, em relação ao papel da EI, de assegurar “[...] as condições para que as crianças [...] possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2017a, p. 34). Ao término da apresentação não houve comentários por parte das PP2 e PP4; entretanto, a proprietária do Apiário PFAU, manifestou sua opinião a respeito do referido planejamento:

[...] parabéns pelas iniciativas e pelas ideias, tomara que vocês consigam, porque vai dar muito trabalho, muito trabalho mesmo [...] e eu até daria a sugestão de vocês construírem um painel [...] pra depois que vocês fizerem a visita [...] e voltar para a sala e rever o que eles viram e o que não viram aqui e fazer uma colmeia, com papelão [...] daí depois que fazer dizer para as crianças ‘agora vamos ocupar o favo e vai pondo os bonequinhos de abelhinhas ali dentro daquele favo né e fazer uma rainha com asinha [...] isso inclui a criança e seria mais uma ideia para vocês envolverem a criança no processo né, porque a criança tem que ajudar e participar; quanto mais

⁴²⁵ “[...] carretéis, madeiras, caixas, tecidos, mangueiras, pneus, tampinhas de garrafas, potinhos de iogurte elementos da natureza entre outros [...]” (RIBEIRO; SILVA; FERREIRA, 2018, p. 26).

[...] participa mais ela se interessa [...] tem também uma brincadeira que eu já fiz aqui, as crianças desenhavam suas abelhas e aí a gente colava numa faixa de papel e eu falava 'tem abelha de tudo que é tipo, e lá no apiário tem exatamente isso que vocês tão vendo aqui [...] tem abelha pequeninha [...] abelha listrada, tem abelha toda preta, tem abelha marrom' [...] e depois dá pra usar isso como um referencial pra trabalhar o meio ambiente [...].

Além dos exemplos práticos, o comentário da proprietária enfatiza a importância do diálogo problematizador com as crianças, valorizando a diversidade das abelhas; e, nesse sentido, as DCNEA (BRASIL, 2012a) destacam que o planejamento curricular das Instituições de ensino deve assegurar o desenvolvimento de:

[...] projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2012a, p. 21).

Sob esse enfoque, a fala da proprietária contribuiu para que as docentes percebessem as possibilidades para se trabalhar a biodiversidade; e a própria vivência das professoras-pesquisadoras, no diálogo com a proprietária, abriu perspectivas para trabalharem com as crianças sobre a diversidade cultural e, nessa linha, os princípios da multiculturalidade e pluriétnicidade, ampliando as experiências pedagógicas já planejadas.

A segunda propriedade rural visitada foi a Quinta do Mildau, na Estrada do Mildau, distante cerca de 19km do centro de Joinville. Nesse espaço, as professoras-pesquisadoras tiveram a oportunidade de conhecer *in loco* as diferentes instalações onde são realizadas as experiências pedagógico-didáticas com as turmas de crianças: a padaria, onde as crianças participam da confecção de biscoitos; a horta; o galpão onde ficam os coelhos, anexo ao galinheiro – as crianças são convidadas a recolher os ovos e alimentar as galinhas, gansos e patos; a trilha em meio à mata localizada nos fundos da propriedade; o gramado utilizado para as brincadeiras livres; o parquinho; os dois lagos e o refeitório, onde as crianças deixam seus pertences e fazem o lanche.

FOTOS 13 e 14: Espaços da propriedade Quinta do Mildau.



Fonte: Arquivo da autora, 2021.

A proprietária comentou as temáticas que geralmente aborda durante o roteiro com turmas da EI: a origem dos elementos utilizados na confecção dos biscoitos; a alimentação dos animais e os cuidados com os mesmos; a preservação das matas e dos rios; diferenças das aves, a partir dos seus ovos; o lixo resultante das visitas; os alimentos que vêm da horta e cuidados necessários. Para além desses aspectos, a proprietária ressaltou que o objetivo principal do roteiro pedagógico proposto é promover experiências lúdicas relacionadas aos sentidos, em contato com os animais, as plantas, a terra e os elementos da natureza. Tal proposta despertou encantamento nas professoras-pesquisadoras e entusiasmo quanto às possibilidades de trabalho educativo, nessa propriedade rural.

Na continuidade às visitas, pesquisadora e professoras-pesquisadoras dirigiram-se para a propriedade Rancho Alegre, localizada na Estrada do Piraí, cerca de 7 km do centro da cidade de Joinville. Como em relação às outras propriedades, o dono explicou o roteiro pedagógico realizado com as turmas da EI, destacando a alimentação dos animais, o seu processo de reprodução, os cuidados necessários com cada animal; a alimentação saudável das pessoas; e a preservação da natureza. Foram visitadas as instalações da propriedade (estábulo, galpão, chiqueiro, curral, galinheiro, horta, pomar, minimuseu rural, gramado reservado para piqueniques e brincadeiras livres e espaço para o lanche), havendo contato com

animais e aves (cavalos, vacas, bezerros, galinhas, gansos, patos, coelhos, cabras, porcos, pavões e jabutis); e ainda a oportunidade de conhecer o sistema próprio de geração de energia (Energia Solar) – implementado na propriedade recentemente – e de tratamento de esgoto, por meio de zona de raízes.

FOTOS 15 e 16: Espaços da propriedade Rancho Alegre.



Fonte: Arquivo da autora, 2021

As PP2 e PP4 passaram, então, a reapresentar o seu planejamento da Ação Reconstitutiva. Nesse momento, também esteve presente a Coordenadora do Projeto Viva Ciranda, Anelise Falk, que participou como ouvinte, juntamente com a pesquisadora, o proprietário e as PP1 e PP3. A apresentação seguiu o mesmo esquema estrutural apresentado virtualmente, abrangendo a justificativa, o objetivo geral, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, as propostas pedagógico-didáticas e a forma de avaliação. Para além das experiências já planejadas, a PP2 fez uma complementação: “[...] a gente pensa em criar também, como a gente viu as frutas aqui [...], um berçário com sementes de frutas no vô né, e daí depois eles podem socializar com as outras turmas a fruta que eles plantaram, que eles viram aqui [...]”. Complementarmente, a PP4 reforçou alguns aspectos relacionados à justificativa do planejamento elaborado:

[...] o nosso projeto vem ao encontro com os objetivos da BNCC e com a Educação Ambiental [...] e a gente fez um programa assim, antes da visita, durante a visita e depois da visita [...] a gente pensou né, porque esse ano que passou, as crianças ficaram praticamente só em casa, aí esse

espaço de natureza, esse espaço livre, eles não tiveram. E o que [...] pensamos foi isso, de proporcionar a eles nesse ano de 2021 a possibilidade vivenciar essas experiências todas [...]. (PP2).

:

A retomada, pelas docentes, dessas questões expressa o processo de ressignificação das práticas pedagógicas de EA na EI, em conexão a propriedade rural e a ação de “desemparedar” as crianças, isto é, levando-as para fora da sala de aula para desenvolverem o respeito e amor pela vida e a natureza – esta perspectiva emergiu como um princípio do saber-fazer docente. Segundo Tiriba (2018a, p. 198): “A natureza é o local onde historicamente os seres humanos interagem e brincam. Tomando a escola como lugar fundamental na organização das sociedades urbanas, é urgente desemparedar [...]” as crianças e, nesse sentido, construir nelas e com elas a responsabilidade, o respeito e o cuidado para com as diferentes formas de vida, individual e coletiva, sob o foco da sustentabilidade socioambiental.

Ainda, referente ao planejamento apresentado pelas PP2 e PP4, vale destacar as falas da Coordenadora do Projeto Viva Ciranda e do proprietário:

[...] eu acho que elas estão no caminho certo, elas estão de parabéns já, é isso mesmo, você apresentar [a propriedade] pras crianças lá na escola e gostei do que vocês falaram, vocês vão ouvir as crianças e isso é uma coisa muito importante [...] se você der oportunidade pra criança se expressar e ela mostrar pra você, no universo dela, o quanto que ela já tem de conhecimento, você vai ver que pode explorar muito mais [...] às vezes você vai com uma ideia pequenininha e quando você chega perante a turma, você vê que a ideia pode se expandir muito [...]. (COORDENADORA DO PROJETO VIVA CIRANDA).

[...] eu quero agradecer por vocês terem dado essa oportunidade pra gente participar desse projeto, é uma coisa que para mim é a essência de tudo o que eu faço na minha vida, desde que eu comecei a trabalhar com escola é isso tá. então, essa valorização, ter essa percepção que a gente consegue fazer isso com as nossas crianças, [...] pra mim é a minha realização. Eu sempre falo que o meu objetivo é deixar um legado pra nossa comunidade [...]. (PROPRIETÁRIO DO RANCHO ALEGRE).

A narrativa da Coordenadora do Projeto Viva Ciranda reforça aspectos considerados basilares à EA crítica na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, visando à formação socioambiental cidadã das crianças, ou seja, a apresentação da propriedade às crianças, antes da visita, e a valorização da escuta, pelas educadoras, das falas infantis, possibilitando a participação das crianças no processo educativo. Conforme Saheb (2016, p. 145), essa prática “[...] valorizando a

contextualização e o diálogo dos saberes [...]” é fundamental nos processos de ensinar e aprender. Já a fala do proprietário expressou um sentimento de gratidão, pela valorização atribuída a sua propriedade no seu potencial de ambiente para o desenvolvimento de aprendizagem das crianças; nessa direção, acentuam-se as palavras de Klein, Souza e Troian (2014, p. 57-58) de que as propriedades rurais pedagógicas são “[...] importantes espaços educativos que vêm a contribuir para o aprendizado dos alunos [...] constituindo-se, por conseguinte, em um instrumento eficaz de promoção da educação ambiental e [...] valorização da cultura rural.”

A profícua reflexão, nesse Círculo Dialógico, em torno da ressignificação das Ações Reconstitutivas planejadas e replanejadas, pelas professoras-pesquisadoras, reforçou a importância dos processos reflexivo-formativos da Pesquisa-Ação Colaborativa – os quais abriram possibilidades para a reelaboração dos saberes e das práticas pedagógicas de EA na EI, em conexão com Propriedades Rurais Pedagógicas. Nesse sentido, segue a quinta e última Fase da Pesquisa-Ação Colaborativa: a Avaliação e Nova Ação Reflexiva.

6.4 QUINTA FASE DA PESQUISA: AVALIAÇÃO E NOVA AÇÃO REFLEXIVA

A última fase da Pesquisa-Ação Colaborativa - Avaliação e Nova Ação Reflexiva – realizou-se em dois Círculos Dialógicos virtuais: o primeiro, no dia 17 de dezembro de 2021, após a apresentação do novo planejamento, pelas PP2 e PP4 (QUADRO 6) – analisado na fase anterior; e o segundo, no dia 26 de janeiro de 2021, posterior à visita nas propriedades rurais. A pesquisadora e as professoras-pesquisadoras avaliaram: 1) os planejamentos pedagógico-didáticos quanto à EA na EI, sob o foco de uma propriedade rural, em apresentação virtual e *in loco*; 2) as mudanças quanto aos entendimentos conceituais de EI, EA, Meio Ambiente, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas; 3) e os avanços teórico-metodológicos relacionados ao objeto da Tese – EA na EI sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas – nas dimensões individual e coletiva, em vista das Fases anteriores da Pesquisa.

A fim de concluir esse processo avaliativo-reflexivo, cada professora-pesquisadora registrou seu depoimento final, via *Google Classroom*, destacando as

mudanças em sua forma de pensar as ações pedagógico-didáticas, em termos de planejamento para desenvolver a cidadania socioambiental das crianças na EI, em conexão a uma propriedade rural pedagógica.

6.4.1 Os planejamentos pedagógico-didáticos de EA-EI sob o foco de uma propriedade rural com apresentação virtual e *in loco*

O processo de ressignificação das Ações Reconstitutivas de EA-EI sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas, a partir do planejamento e replanejamento, fez com que as professoras-pesquisadoras estabelecessem conexões com suas práticas pedagógicas anteriores, trazendo novos olhares em relação, sobretudo, às propriedades rurais, antes compreendidas apenas como um espaço de lazer, conforme apontam as falas abaixo:

[...] o que eu me dei conta [...] de não ir mais no passeio apenas como espectadora, porque eu fui no Rancho Alegre apenas como espectadora e cuidadora das crianças [...] era mais um passeio de recreação [...] pra perceber que tinha uma intenção pedagógica, confesso que foi agora contigo [...]. (PP4).

[...] a gente ia lá mais pra fazer um passeio [...], tipo de Dia das Crianças, não era nada assim voltado pra um projeto [...] e agora a gente fez um projeto aproveitando as possibilidades que tem lá [...] pôde buscar mais coisas né, explorar mais coisas [...]. (PP2).

[...] eu também achava que era um passeio e recreação, onde eles iam lá conhecer e alguém ia falar para as crianças e a gente só ia como espectadores também né; e hoje a gente sabe que a gente quando for fazer a visita à propriedade, [...] pode estar interagindo né, instigando as crianças em algumas situações [...]. (PP1).

[...] o que melhorou mais pra mim [...] foi a reflexão. Essa reflexão de estar refletindo antes, de estar lá no CEI, no espaço todo que a gente tem e fazer essa comparação [...] com a propriedade rural, como é lá, como eles aproveitam a sombra da árvore, como eles vivem lá [...] e aqui no CEI, a gente não tem uma sombra tão grande como a deles [...] e essas reflexões do cuidado com a natureza, da forma que eles vivem lá né [...] e essas reflexões, a gente tem que ter mais no nosso planejamento [...]. (PP3)

As experiências educativas nas propriedades rurais pedagógicas, porquanto, deixaram de ser visualizadas, pelas docentes, como um passeio de recreação ao ar livre e passaram a ser compreendidas “[...] como uma oportunidade concreta de ensino e de aprendizagem escolar, em um espaço profícuo para a EA [...]” (KLEIN; CARNEIRO, 2018, p. 254). A narrativa da PP3 confirma essa afirmação ao colocar:

“[...] com as perguntas lá da propriedade que a gente visitou, elas vão começar a cuidar mais do jardim e quando a gente for lá no vô Walter [...]” Esta professora-pesquisadora evidenciou em seu depoimento “[...] as possibilidades de reflexão problematizadora, em forma de perguntas dialogais, com as crianças [...]”⁴²⁶ em conexão com ações concretas; porquanto, o trabalho educativo nas propriedades rurais, na medida em que envolver a realidade ambiente na relação com o pensar e o agir, aproxima-se à **Pedagogia da Práxis** (FREIRE, 1981), mediada por um processo de consciência-mundo do sujeito, em que “[...] a práxis implica ação do sujeito que reflete sobre o mundo concreto [...]” (DICKMANN, 2015, p. 85) – experiência fundamental ao desenvolvimento da cidadania socioambiental pelos educandos.

Após a realização da visita técnica e pedagógica às três propriedades rurais (Apiário PFAU, Quinta do Mildau e Rancho Alegre), a pesquisadora e as professoras-pesquisadoras avaliaram, inicialmente, a experiência vivenciada nesses espaços educativos. Nesse sentido, destacam-se as falas das PP1, PP2 e PP4:

[...] durante as visitas né, nas propriedades, o contato foi renovador; poder observar o espaço, ouvir o barulho dos pássaros e animais para nós, como é para as crianças [...] é algo especial. Nossas crianças muitas vezes não têm a oportunidade de ter esse contato, assim isso será importante para a formação cidadã socioambiental delas [...]. (PP1).

[...] eu achei bem importante assim, a gente ter ido lá, visto assim com nossos olhos primeiro, porque quando a gente vai com as crianças, a gente tem mais aquele cuidado da criança não correr, não se machucar, não pegar isso, não pegar aquilo e assim a gente indo sozinha, a gente conseguiu ver assim, com um olhar mais aguçado do que dá pra fazer, do que não pode, até onde a gente pode ir [...] então ampliou, deu novas possibilidades [...]. (PP2).

[...] eu acho que foi uma experiência muito positiva. Por estar só nós professoras, a gente conseguiu ter uma visão um pouco melhor do espaço, das possibilidades que o espaço propõe né, a gente até teve algumas ideias depois [...] além daquelas que a gente tinha colocado no papel [...]. (PP4).

Na fala da PP1 observa-se uma valorização das Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços que possibilitam experiências **na e com** a natureza, para os professores e, sobretudo, para as crianças, contribuindo, por conseguinte, para a sua formação socioambiental cidadã; tal narrativa dá relevância às

⁴²⁶ KLEIN; CARNEIRO, 2018, loc. cit.

propriedades rurais no desenvolvimento de uma EA-EI crítica “[...] em perspectiva de reconstrução das relações entre os seres humanos e, destes, com a natureza – de forma responsável, cidadã e sustentável, em busca de um maior equilíbrio local e global, atual e futuro.” (DICKMANN, 2015, p. 19).

Nessa linha, as PP2 e PP4 trouxeram à tona um elemento indispensável ao planejamento da EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas: a importância de visita prévia às propriedades, para ter-se uma visão melhor dos potenciais educativos desses espaços e, com isso, planejar o que é possível vivenciar neles com as crianças; em outro momento, a PP2 reforçou a importância da pré-visita para se planejar as práticas educativas, nesses espaços:

[...] a primeira vez que eu fui no Rancho Alegre faz muitos anos, então assim, agora quando a gente foi lá fazer essa visita, tem muito mais possibilidades pra se trabalhar, pra se explorar com as crianças, então assim, é importante a gente ter essa [...] pré-visita para depois também saber falar para as crianças, porque hoje muito diferente do que eu tinha visto antes, em 2014 [...] e indo agora, já deu pra ver o que tem, o que não tem, o que se pode fazer, o que não pode, então é muito importante tudo isso [...]. (PP2)

As falas das PP2 e PP4 expressam as condições necessárias e específicas de um trabalho de campo, isto é, “[...] condições de efetividade didático-pedagógica do trabalho de campo [com] reconhecimento e estudo prévio, pelo professor da área de trabalho [...]” (CARNEIRO, 1987, p. 31). Além da importância da pré-visita para o planejamento, isto é, na propriedade rural elegida por elas: “[...] apresentar lá [...] foi 100% melhor [...] a gente tá lá no ambiente e ali foram surgindo outras ideias e a contribuição dos proprietários que estão ali no dia a dia é maravilhoso [...] e a gente pôde estar revendo [...] situações pra estar readaptando [...]” (PP1); “[...] é bem melhor a gente apresentar no ambiente que a gente está falando né, aqui virtualmente a gente apresenta pra tela e lá tem todo um contexto, os pássaros cantando atrás [...] e a participação deles assim né, foi bem importante também [...]” (PP2); “[...] deu pra ver assim, no real, como funciona uma propriedade rural [...] ela deu bastante ideias que eu achei importante, assim rever aquelas [...] brincadeiras, gostei também, que a gente pode se apropriar e fazer ali no CEI também né [...]” (PP3); “[...] apresentar lá foi bem melhor do que virtualmente [...] eu gostei [...]”

porque o seu Tarcísio e a Anelise contribuíram e a gente tinha como exemplo a própria propriedade [...]” (PP4).

Tais narrativas evidenciam que a proposta de apresentar o planejamento *in loco* – foco das Ações Reconstitutivas de EA-EI – foi valorizada pelas professoras-pesquisadoras, pois possibilitou, individual e grupalmente, visualizar novas ideias e experiências pedagógico-didáticas, tanto nas propriedades rurais quanto no CEI; ao mesmo tempo, destacaram a participação dos proprietários, que após as apresentações dos planejamentos pedagógico-didáticos, deram suas contribuições, tendo como referência seus saberes e suas experiências práticas, com base nos roteiros realizados com turmas da EI. Nesse sentido, potencializa-se, pois, o desenvolvimento de uma EA na EI, na linha do que propõem as DCNEA: “[...] em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais [...] a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram.” (BRASIL, 2013a, p. 515).

A **experiência**, nas propriedades rurais pedagógicas, constituiu um momento de reflexão teórico-prática, entre pesquisadora, professoras-pesquisadoras, proprietários e Coordenadora do Projeto Viva Ciranda, assim como uma vivência integral de sentir e pensar, isto é, pelo ato de “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço [...]” (LARROSA, 2002, p. 24), voltando-nos “[...] àquilo a que damos sentido e pelo que somos capazes de transformar em uma ideia, um sentimento, uma ação [...]” (ABREU, 2017, p. 170).

Foi, portanto, uma experiência vivida de saber-fazer docente na EI, já que além de dar maior concretude ao que foi pensado e planejado, possibilitou às professoras-pesquisadoras uma ampliação de seus olhares em relação às propostas pedagógico-didáticas de EA, na relação com as propriedades rurais.

6.4.2 Mudanças quanto aos entendimentos conceituais

A avaliação quanto aos entendimentos conceituais – de EI, EA, Meio Ambiente, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógica –, deu-se a partir da reescrita desses conceitos,

pelas professoras-pesquisadoras. Nesse sentido, a pesquisadora encaminhou a cada docente, via *Google Forms*, o mesmo questionário semiestruturado (APÊNDICE 6), aplicado na fase da Diagnose; na sequência, organizou um quadro comparativo (QUADRO 7) contendo as duas respostas – Fase da Diagnose e Fase da Avaliação e Nova Ação Reflexiva, com o intuito de favorecer o diálogo e aprofundar o processo reflexivo acerca dos avanços pessoais quanto a esses conceitos.

Antes de apresentar o quadro às docentes, a pesquisadora questionou-as sobre o processo de reescrever os referidos conceitos, nessa Fase da Pesquisa:

[...] foi bem importante assim, porque com os textos e as oficinas e discussões, a gente pôde perceber muita coisa [...] e eu compreendi que sustentabilidade socioambiental não é só você fazer reciclagem de lixo [...] economizar água, que ela engloba vários outros fatores né e [...] a visão das propriedades rurais pedagógicas, que a gente pode abordar muitas coisas com as crianças e que estão aí para nos auxiliar né, na formação crítica das crianças [...]. (PP1).

[...] eram coisas que assim, a gente até falava, conversava, [...], mas não sabia bem o que era né, sustentabilidade socioambiental, não sabia o que era cidadania socioambiental e agora ficou bem mais claro [...]. (PP2).

[...] eu achei [...] mais fácil agora responder as perguntas porque antes estava tudo muito solto, não fazia nenhuma ligação né, daí agora sim faz todo sentido [...] tá tudo integrado, só que a gente não sabia né. Agora a gente sabe definir muito bem o que é e também, tem a valorização da propriedade rural [...]. (PP3).

[...] tirando a Educação Infantil que a gente já tem a resposta na ponta da língua, as outras perguntas quando a gente viu a primeira vez, [...] soou uma coisa distante da realidade da Educação Infantil, agora com a reescrita depois do processo todo que a gente está tendo, nossos encontros e tal, aí já [...] não ficou assim uma pergunta fora do contexto, a gente já consegue relacionar a Educação Infantil com a Educação Ambiental, com o meio ambiente, com a sustentabilidade, com a cidadania e com as propriedades rurais [...]. (PP4).

As narrativas das quatro professoras-pesquisadoras revelaram que houve maior facilidade em responder ao segundo questionário em relação aos conceitos – havendo uma compreensão mais clara dos mesmos – dado o trabalho desenvolvido com os Círculos Dialógicos virtuais e leituras dos textos, constituindo-se “[...] processos de (re)construção cooperativa e intersubjetiva de conhecimentos.” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521). Nesse sentido, as docentes apresentaram maior segurança em responder ao segundo questionário – diferentemente do que

aconteceu na primeira Fase –, mostrando um entendimento mais referenciado e, com isso, tendo avanços na compreensão dos conceitos, como se pode visualizar no Quadro abaixo:

QUADRO 7 – ENTENDIMENTOS CONCEITUAIS NAS FASES DE DIAGNOSE E AVALIAÇÃO DA PESQUISA.

CONCEITO	PP	PRIMEIRO QUESTIONÁRIO (FASE DA DIAGNOSE)	SEGUNDO QUESTIONÁRIO (FASE DA AVALIAÇÃO)
EDUCAÇÃO INFANTIL	PP1	Primeira fase da educação (0 a 6 anos) e tem por finalidade marcos do desenvolvimento da criança.	É um espaço privilegiado de convivência, interações. Também chamamos de primeira etapa da educação básica.
	PP2	[...] primeiro degrau de muitos que a criança deve ter em seu desenvolvimento e aprendizagem, ali ela tem socialização, brinca, questiona, descobre novidades, aprende a respeitar o próximo, são muitas vivências estimuladoras e construtivas para sua vida futura.	É a primeira etapa da educação básica, onde a criança tem os seus primeiros contatos com o mundo social, a sua socialização e desenvolvimento e aprendizagem.
	PP3	Com o atual avanço disponível nos documentos anteriores (RCNEI e DCNEI) difundidos por áreas de conhecimentos, passando a ser considerado por campos de experiências. Podemos destacar que Brasil (2016) afirma que o ajuste curricular nas instituições de ensino, serviu para contribuir na adequação da faixa etária de cada criança. Com valorização a sua vivência, sendo inseridas em ambiente escolar que proporcione situações de aprendizagem com manipulação de objetos concretos, entrelaçadas a sua cultura, para a construção de novos aprendizados. Sendo um sujeito capaz de ler o mundo em que o cerca, tendo como referência a ética e a estética. Seguindo a BNCC na Educação Infantil diz que a criança tem o direito de expressar, como sujeito criativo, dialógico e sensível, suas emoções, necessidades, dúvidas, sentimentos, descobertas, hipóteses, questionamentos e opiniões — novamente, por meio de diferentes.	É considerada a primeira infância, fase de muitas descobertas, experimentos e brincadeiras. Hoje por Lei, toda criança com idades a partir de 4 anos de idade, tem o direito de frequentar e dever do estado oferecer vagas em CEIs. As crianças nesta fase possuem direitos estabelecidos, um sujeito sociocultural e protagonista de seu próprio conhecimento.
	PP4	[...] período onde as crianças podem aprender sobre o mundo de maneira lúdica. Onde cada aprendizado se entrelaça e a criança começa a entender o funcionamento da sociedade onde vive com um novo olhar, mais leve.	Primeira etapa da educação básica que visa o desenvolvimento integral da criança.
MEIO AMBIENTE	PP1	É o local onde encontramos todos os seres vivos.	É o meio em que estamos inseridos (todas as formas de vida) e fazemos parte dele.
	PP2	[...] é tudo que nos cerca, todo ecossistema na terra, animais, vegetação etc.	[...] é tudo que nos cerca, o homem faz parte do meio ambiente, faz parte da teia de relações de vida social, cultural e natural, interagindo com ela.

	PP3	É o habitat natural onde existe um conjunto de seres vivos que se desenvolve dentro de uma cadeia alimentar. Na forma científica o meio ambiente refere-se ao conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cerca os seres vivos, influenciando-os e sendo influenciado por eles.	[...] se sentir pertencente ao um lugar, fazendo parte deste meio, cumprindo suas obrigações e deveres como cidadão. Participando com opiniões em grupo, ajudando ativamente que o que foi planejado e colocando em prática suas ações, em bem comum para todos, em prol do nosso planeta.
	PP4	É o que envolve todas os seres vivos, é onde vivemos e encontramos uma diversidade de ecossistemas interligados.	É o conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cerca os seres vivos, influenciando e sendo influenciado por eles.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	PP1	É uma ação educativa que aborda as relações com a natureza em sua totalidade.	Ela não é uma ferramenta para ser trabalhada na educação como se fosse uma disciplina, mas são as interações que temos com o meio em que vivemos e que estabelecemos com nossa "casa comum."
	PP2	[...] é você passar conhecimentos de preservação, sustentabilidade, conservação e valorização ao meio ambiente, sem ele não somos nada.	A Educação Ambiental contribui para a construção de nosso nicho ecológico humano, o qual devemos aprender de modo responsável e com equilíbrio a questão de "viver aqui juntos."
	PP3	É entender que somos seres vivos e precisamos de um ambiente natural e sua biodiversidade preservada, e assim continuarmos vivo neste planeta. Cabe ao professor orientar as crianças com assuntos educacionais para os cuidados de preservação ao meio ambiente.	[...] é toda ação que um ser humano faz em benefício educativo de preservação ao planeta terra. Vai desde um simples ato de jogar papel de bala na lixeira, ou de jogar na rua. Que vai para o bueiro, sendo levado pela água até rio, e do rio para o mar. Cabe o professor usar métodos com ações reflexivas, ensinado para as crianças que toda ação tem uma consequência, tanto pode ser positiva ou negativa. Este caminho positivo, integrando na vivência diária da criança, com atividades de reutilizações de materiais, evitando o consumo excessivo e praticando ações de cuidados com os seres vivos, cultivando assim na criança o seu modo de pensar para e agir.
	PP4	Um processo responsável por formar indivíduos preocupados com a conservação e preservação de seres vivos e recursos naturais.	É um processo de educação responsável por formar indivíduos preocupados com os problemas ambientais e que buscam a conservação e preservação dos recursos naturais e sustentáveis.
SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL	PP1	São ações pensadas para a preservação e respeito com o meio ambiente.	São ações pensadas para o cuidado e respeito com o meio ambiente e todos que ali estão inseridos de forma equilibrada e responsável.
	PP2	[...] uma forma de tornarmos uma sociedade mais consciente em não produzir tanto, gastar tanto... se preocupar com as questões do meio ambiente, o que vamos deixar para nossas gerações futuras.	A natureza aos humanos, a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertencimento.

	PP3	Ser sustentável é estar ligado as ações de cuidados com o meio ambiente, entre elas é utilizar a regras do 5 R: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar. Socioambiental é a relação da sociedade com o meio ambiente e a responsabilidade de cada cidadão que afetam através de suas ações o meio em que vivemos.	É um estilo de vida equilibrado, com políticas públicas humanitárias, como um sistema ecológico de preservação com a biodiversidade, com programas de valorização ao homem do Campo e de promover ações econômica equilibradas em favor dos bens naturais. Visando ao ser humano de ser, estar, conviver e viver, todos junto em um só planeta.
	PP4	É o compromisso que a sociedade tem em contribuir com políticas públicas de sustentabilidade para minimizar danos e custos ambientais.	Preservação dos recursos naturais agora, para manter o bem-estar no futuro.
CIDADANIA SOCIOAMBIENTAL	PP1	Relação homem e natureza.	É a relação entre natureza e sociedade, estabelecendo uma relação de interação.
	PP2	Acho que é cada um fazendo a sua parte como cidadão em defesa do meio ambiente, participar dos programas de socioambiental colaborando com a natureza.	São práticas fundamentais e valores de reponsabilidade e cuidado para com as diferentes formas de vida, que potencializam o poder criativo e transformador, buscando uma participação ativa, crítica e criativa para com o meio ambiente.
	PP3	É ter ideias e ações que preservam o meio ambiente e políticas com objetivos de sustentabilidade, gerando produções sustentáveis com o menor impacto ao meio ambiente.	Creio que é um sujeito que possua pensamentos que vive neste planeta, cuidando com se fosse sua casa. Com ideias de proteger e se preocupar não só com seu bem-estar e sim com a vida e todos ao seu entorno.
	PP4	Penso que são as ações em que os cidadãos se unem para formar cooperativas de apoio a comunidades carentes e a preservação dos recursos naturais envolvidos.	É a reflexão sobre a relação homem-natureza, da necessidade de mudanças em nossas práticas sociais pautadas no consumismo.
PROPRIEDADES RURAIS PEDAGÓGICAS	PP1	Propriedades rurais pedagógicas são lugares onde se tenha ações educativas para se trabalhar a questão do meio ambiente.	São propriedades que contribuem trazendo experiências que possibilitam as crianças a aproximação e conexão com a natureza em sua integralidade, despertando nelas sensibilidade, curiosidade, criticidade e compreensão de mundo formando valores e comportamentos sustentáveis desde a primeira infância.
	PP2	São espaços, propriedade rural, que são abertas ao público onde as pessoas podem conhecer e vivenciar na prática as experiências e o contato direto com o meio ambiente.	Propriedades rural são espaços pedagógicos de suma importância, porque além de contribuir com a aprendizagem, elas auxiliam no desenvolvimento do seu pensar sobre o mundo, tornando as crianças mais consciente com a natureza e compreensão sobre as questões ambientais.
	PP3	É um lugar de apreciar a natureza, desenvolver as percepções sensoriais nas crianças, deixar elas falarem o que sentiram e desenvolver nelas as responsabilidade de cuidar e preservar o meio ambiente.	É um lugar cultural e pedagógico, onde as pessoas cuidando da propriedade de forma simples, como foram ensinados pelos seus parentes. Lugar onde as crianças têm a possibilidade de vivenciar experiências encantadoras em meio

			natural, onde ela vai aprender a cuidar e respeitar os animais e as plantas. Conhecer o cotidiano da vida das pessoas deste local. O que elas fazem e como vivem. Experiência única, que muitas delas vão levar em sua memória por toda a sua vida.
	PP4	É uma propriedade onde as crianças aprendem algo novo, que elas não têm contato frequente, mas que reflete no seu cotidiano. Exemplo: de onde vem o leite que é consumido na casa dessa criança todos os dias, como é produzido o mel que a mamãe compra no mercado, qual animal coloca os ovos que a vovó usa para fazer bolos.	Locais multifuncionais para promoção de educação ambiental, laboratórios ao ar livre para os educandos.

Fonte: da autora, com base nas respostas individuais relativas ao Questionário semiestruturado, aplicado nas fases de Diagnose (Primeira Fase) e Avaliação (Quinta Fase).

As respostas das professoras-pesquisadoras, referente ao entendimento de EI, no segundo Questionário, foram mais sucintas, trazendo o mesmo significado do que expressaram na Fase da Diagnose; mantiveram-se alinhadas às orientações dos últimos documentos oficiais para a Educação Infantil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) – enfocando as finalidades da primeira etapa da Educação Básica, voltadas ao desenvolvimento integral da criança e à garantia de seus direitos mediante a EI.

Em relação ao conceito de meio ambiente, as PP1, PP2 e PP3 mostraram avanços nas respostas ao segundo questionário, na medida em que trouxeram uma compreensão relacional de meio ambiente, na sua dinâmica de interdependência entre seres humanos e não humanos (CARVALHO, 2012; MORIN, 2000; BRASIL, 2013a), superando a visão tradicional naturalista e compartimentada – identificada nas respostas ao primeiro questionário; ainda em relação à PP3, ela enfoca meio ambiente também sob a perspectiva da EA, quando destaca deveres e ações dos cidadãos em prol do bem comum planetário. Já a PP4 manteve suas respostas num viés relacional naturalista.

Em relação à Educação Ambiental, as PP1, PP2 e PP3, que na Fase da Diagnose apresentavam uma visão conservacionista-recursista, vinculada ao meio natural, nesta fase final ampliaram sua compreensão de EA no rumo da formação solidária, cidadã e crítica de sujeitos conscientes e responsáveis pela sustentabilidade da vida no Planeta – implicando a Ética do Cuidado para com

nossa casa comum (MORIN, 2003a) –, em convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a, p. 09): “[...] a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa [...]”. A PP4, por sua vez, trouxe o mesmo entendimento da Fase de Diagnose, isto é, uma compreensão conservacionista-recursista de EA, enfocando a preservação e a conservação dos recursos naturais. (SAUVÉ, 2005a).

No que diz respeito ao entendimento de sustentabilidade socioambiental, as PP1, PP2 e PP3 também mostraram avanços, ou seja, uma visão mais referenciada desse conceito sob foco relacional, em termos de uma vida humana responsável e equilibrada em suas várias dimensões (ecológica, política, econômica, social), em alinhamento às DCNEA quanto ao desenvolvimento de uma sociedade sustentável “[...] de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza [...]”. (BRASIL, 2012a, p. 09). A PP4 continuou com um entendimento sob o viés naturalista-recursista antropocêntrico, com enfoque ao bem-estar futuro. Neste caso, evidencia-se a necessidade de formação docente contínua, visando a superar o *imprinting* cultural (MORIN, 2000) que de certo modo, impede os educadores de avançar em práticas educativas sob uma EA crítica e transformadora.

Quanto ao entendimento de cidadania socioambiental, houve avanços na compreensão, especialmente pelas PP2 e PP3, cujas respostas ao segundo questionário destacaram a participação crítica, responsável, cuidadosa e criativa dos cidadãos, no comprometimento com o bem-estar de todos os seres – humanos e não humanos –, implicando uma atitude cidadã e, nesse sentido, em consonância com as DCNEA (BRASIL, 2012a, p. 18), que destaca num dos objetivos da EA, o incentivo à “[...] participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania [...]”. A PP1 manteve sua visão anterior sobre cidadania socioambiental, com entendimento genérico, isto é, relação ser humano, sociedade, natureza; e a PP4 mostrou certo avanço em seu entendimento de cidadania socioambiental, na medida em que enfocou a necessidade de mudança das práticas sociais consumistas, na direção do que afirma Dickmann (2015, p. 72): é necessário “[...] construir novos valores individuais

e coletivos de cidadania socioambiental pelo bem comum, face ao consumismo exacerbado e à degradação dos ambientes de vida [...].”

Na referência às Propriedades Rurais Pedagógicas, as quatro professoras-pesquisadoras demonstraram avanços quanto ao seu entendimento anterior. Nesse rumo, além do enfoque às experiências **na** e **com** a natureza, as PP1, PP2 e PP3 também destacaram o papel desses espaços educativos no desenvolvimento cognitivo e na formação de valores, atitudes e ações socioambientais sustentáveis (respeito, cuidado, responsabilidade etc.). Vale ainda destacar a dimensão sociocultural, na resposta da PP3 – na Fase da Diagnose, tal aspecto não tinha aparecido. A PP4 trouxe uma resposta sucinta quanto a esse conceito, mas converge com as outras respostas, apontando as propriedades rurais como espaços que favorecem a promoção da EA, em várias dimensões. Tais avanços correspondem, portanto, às três perspectivas sociopedagógicas, que caracterizam as Propriedades Rurais Pedagógicas, ou seja, ênfase na Pedagogia da Práxis; experiências **na** e **com** a natureza; e espaços educativos potencializadores de valores socioambientais.

Ainda quanto às Propriedades Rurais Pedagógicas, no processo de EA na EI, cabe destacar as colocações das PP2 e PP3, em termos de experiência dificultada em razão do valor cobrado por pessoa, para visitar esses espaços educativos: “[...] desde o início a gente tá batendo nessa tecla né, que é [...] os valores altos nas propriedades rurais [...]” (PP2); “[...] precisaria baixar um pouco o valor da viagem né pra ficar mais acessível para os pais [...]” (PP3). A quantia cobrada, individualmente, para a visita (R\$ 15,00) representa certo obstáculo, em vista das condições socioeconômicas de muitas famílias das crianças. Por outro lado, na visão dos proprietários, a isenção ou diminuição do valor de ingresso torna-se um problema para eles, pois os roteiros pedagógicos com as crianças demandam dedicação e tempo, bem como o cuidado e a manutenção dos espaços.

A partir da análise interpretativa dos entendimentos conceituais, pelas professoras-pesquisadoras, verifica-se avanços de concepções teóricas, além de um processo crescente de conscientização em torno do seu fazer docente – para a efetividade de uma EA na EI em perspectiva crítica, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças.

6.4.3 Avanços teórico-metodológicos relacionados ao objeto da Tese – EA na EI sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas

Esse subitem enfoca a avaliação, pelas professoras-pesquisadoras, dos avanços teórico-metodológicos, em dimensão individual e grupal, a respeito da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas. Nesse sentido, emergiram as seguintes narrativas:

[...] primeiro assim, a reflexão de não se basear só no senso comum né, no que eu achava que era [...] e os textos que a gente viu no decorrer das oficinas e dos estudos serviram de base para um aprofundamento sobre os conceitos relacionados à educação ambiental [...] as discussões foram importantes né, para uma melhor compreensão e hoje podemos dizer que trocamos as nossas lentes para olhar de uma forma mais ampla para a educação ambiental [...] e ter as propriedades rurais pedagógicas contribuindo para essa aproximação e conexão com a natureza desperta assim sujeitos mais críticos e sensíveis e curiosos formando valores e comportamentos sustentáveis desde a primeira infância [...]. (PP1).

[...] pra mim clareou bastante assim né [...] questões como o consumismo, pobreza, pra mim não tinha nada a ver com Educação Ambiental e agora abriu mais né pra discutir esses assuntos e abordar [...] com as crianças, de deixar elas com mais responsabilidades, pra serem mais críticas, de participar mesmo né, e a gente se envolver com elas [...]. (PP2).

[...] conhecer outros textos relacionando com a educação ambiental [...] ajudou muito com o planejamento e vai ajudar futuramente né, e de estar sempre buscando na criança os seus conhecimentos e ali acrescentar através de questões-problemas [...] para fazer a criança pensar em relação ao meio ambiente e daí envolver mais também as famílias né, nesse processo pra também entenderem o que é educação ambiental; e nos planejamentos assim, fazer alguma coisa referente que a família possa entender que [...] não precisamos estar comprando muitos brinquedos, que a gente também pode construir os brinquedos, pode ir na natureza e brincar com os elementos da natureza; não precisa estar comprando um carrinho, faz um bichinho com algum gravetinho, constrói ali e já inserindo isso neles também [...]. (PP3).

[...] eu vou ser bem sincera, quando eu olhava essas coisas, eu pensava assim, isso deve ser coisa de professor de geografia, não tem nada a ver com Educação Infantil [...] e no meu modo de pensar agora, a Educação Ambiental tem a ver com a Educação Infantil [...] e agora vou poder inserir as minhas ideias de sustentabilidade, de reciclagem e outras no meu planejamento [...] sabendo fazer a relação com a educação ambiental, não vai mais ficar uma coisa solta; foi isso que me ajudou esse nosso processo, esses nossos encontros [...]. (PP4).

As quatro professoras-pesquisadoras reconheceram ter alcançado avanços significativos em relação à EA na EI. A PP1 destacou a importância – por meio da Pesquisa e da leitura de textos – de um conhecimento referenciado acerca da EA,

possibilitando-lhes “trocar as lentes” e ampliar seus olhares em relação às finalidades da EA na EI; ao mesmo tempo, reforçou o valor pedagógico-ambiental das propriedades rurais, em vista das suas potencialidades no desenvolvimento cognitivo-afetivo, de valores e comportamentos sustentáveis, na formação socioambiental cidadã das crianças. A PP2, por sua vez, apontou como principal avanço na sua compreensão de EA, a ampliação da realidade ambiente, em suas diversas dimensões, como o consumismo e a pobreza e, nessa linha, a docente deu ênfase ao desenvolvimento cognitivo-atitudinal das crianças, em termos de valores críticos, como responsabilidade e participação – aspectos fundamentais à formação socioambiental cidadã. Já, a PP3, salientou a importância de desenvolver práticas pedagógicas de EA, mediadas por um diálogo problematizador, possibilitando o pensar crítico das crianças, em relação às questões do meio ambiente; além disso, destacou a necessidade de envolver as famílias nesse processo da EA, inclusive, sob a ótica de evitar o consumismo de brinquedos prontos, mas construí-los e brincar com elementos da natureza. Por fim, a narrativa da PP4 evidencia como principal avanço o entendimento de que a EA não se reduz a uma disciplina, como o da Geografia, mas que se trata de uma dimensão da EI, integrando no planejamento os diferentes conceitos da EA, a exemplo da sustentabilidade e da reciclagem, entre outros.

Esses avanços, além de alinhados a uma proposta de EA crítica, em consonância com as DCNEA (BRASIL, 2012a), com respeito aos princípios e objetivos da EA, também reafirmam a importância da Pesquisa-Ação Colaborativa para a (trans)formação da atuação docente na EI – no caso da pesquisa desta Tese – em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, na perspectiva da formação socioambiental cidadã das crianças. Tais evidências também são expressas nas sínteses reflexivas compartilhadas, pelas docentes, via *Google Classroom*:

Com esta formação aprendi muita coisa, primeiramente que educação ambiental não é somente cuidar com a reciclagem do lixo, ou desmatamento, ela é muito mais abrangente e com a análise dos planejamentos e elaboração do projeto percebemos que ela está presente no nosso dia a dia e que já trabalhávamos a educação ambiental com as crianças no dia a dia. Conhecer as propriedades rurais pedagógicas e o que elas podem oferecer e contribuir para a formação socioambiental das crianças [...]. (PP1).

Foi sempre uma preocupação minha em contribuir com as questões ambientais e acabava repassando para as crianças esta ideia de responsabilidade e valorização do mundo que nos cerca e de certo modo já realizamos a educação ambiental. Com as oficinas [...] realizadas começamos ter um olhar mais apurado sobre as relações entre a sociedade, natureza e que fazemos parte de uma Teia de relações da vida social, cultural e natural onde se interage nos tornando sujeitos mais ecológicos. Com as parcerias nas propriedades rurais os projetos pedagógicos são mais significativos e são momentos de vivenciar na prática essas experiências tornando a criança mais ativa e crítica sobre o mundo. (PP2).

Na verdade, eu tive um novo significado do termo educação ambiental. Anteriormente eu apenas destacava os cuidados e a preservação das florestas, água, animais, reutilização dos materiais reciclados ou de fazer arte com os elementos naturais. Hoje pensar em uma educação ambiental é pensar numa convivência de respeito com seres humanos e vivenciar harmoniosamente com a natureza [...] com sabedoria. [...]. Como professora de crianças pequenas, percebi a importância de começar plantar esta semente envolvendo a educação ambiental já na primeira infância, tendo como modelo a pedagogia da práxis (ação-reflexão-ação), onde a criança explora, faz suas tentativas de erros e acertos, e por último ela inventa à sua maneira de brincar. [...] Um caminho a ser destacado são as propriedades rurais pedagógicas, com o projeto Viva Ciranda. São locais preparados para receber as crianças com toda segurança, mesmo assim, cabe ao professor conhecer primeiramente estes locais e suas potencialidades, para melhor realizar o seu planejamento, com projetos partindo do interesse da criança, sendo ela a protagonista do seu aprendizado. (PP3).

No princípio educação ambiental parecia ser algo muito longe da nossa realidade que é a educação infantil. Precisamos regular nosso olhar para enxergarmos que nossa prática na educação infantil tinha mais de educação ambiental do que enxergávamos. E assim nossos encontros semanais passaram a fazer parte da nossa prática e nossa prática parte de nossos encontros. Mas 2020 e o covid-19 nos faziam sentir medo de que esse encontro não ocorresse em tempo de visualizarmos na prática o que estávamos aprendendo na teoria, online e sem presenciar essa mudança no foco efetivamente. Foram meses de estudo, planejamento e esperança, que ao final nos recompensaram com novas ideias, um novo projeto [...] conhecemos novos lugares e novas possibilidades de trabalhar educação ambiental na educação infantil [...]. (PP4).

Os registros das quatro docentes corroboraram as análises interpretativas em relação aos avanços teórico-metodológicos da EA na EI, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas. Assim, de ações pontuais e fragmentadas, a EA passou a ser reconhecida, pelas professoras-pesquisadoras, como uma dimensão constitutiva da EI, em perspectiva interdisciplinar e relacionada à realidade ambiente (PP1; PP2 e PP4), convergindo com as DCNEA, quando enfocam a EA como uma “[...] dimensão da educação, [...] atividade intencional [...] [que] deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e

permanente [...]” (BRASIL, 2012a, p. 28), desde a EI; uma prática educativa que ensine as crianças a conviver harmoniosamente com o outro ser humano e a natureza (PP3). Por sua vez, a visão fragmentada de meio ambiente, de viés naturalista-conservacionista, avançou para uma compreensão relacional e interdependente “[...] em que a presença humana [...] aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural, cultural, e que interage com ela [...]”⁴²⁷ (PP2). E a valorização, pelas professoras-pesquisadoras, das propriedades rurais pedagógicas visitadas, enquanto espaços educacionais que favorecem a formação socioambiental cidadã das crianças – “[...] crianças mais ativas e críticas sobre o mundo [...]” (PP2), expressando uma compreensão mais elaborada e referenciada das perspectivas sociopedagógicas das Propriedades Rurais: quanto à Pedagogia da Práxis; às experiências **na** e **com** a natureza; e enquanto espaços educativos potencializadores de valores socioambientais, na condução de uma EA crítica, na linha da cidadania.

A quinta e última Fase da Pesquisa – Avaliação e Nova Ação Reflexiva – evidenciou a validade da Pesquisa-Ação-Colaborativa, a qual possibilitou o desenvolvimento de um trabalho conjunto, entre pesquisadora e professoras-pesquisadoras, de “[...] co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional [...]” (IPIAPINA, 2008, p. 31), que se foi ressignificando, gradativamente, a cada Círculo Dialógico virtual, a cada texto estudado, a cada fase concretizada. Dessa maneira, as professoras foram apropriando-se dos conhecimentos socioambientais da EA na EI, trocando suas “lentes” e ressignificando suas práticas escolares, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, com um senso solidário e cooperativo de compartilhamento de textos via *WhatsApp* e *Blog* – o que foi fundamental nesse trabalho entre docentes, sob a orientação interativa da professora pesquisadora.

⁴²⁷ Ibidem, p. 542.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: - como uma propriedade rural pedagógica pode contribuir ao desenvolvimento da EA na EI, em vista da formação socioambiental cidadã de crianças pequenas? Face a essa pergunta, a pesquisadora teve por objetivo avaliar o desenvolvimento de processos reflexivos e do planejamento de experiências pedagógicas de EA na EI, pelas docentes, em conexão com propriedades rurais, sob o foco da formação socioambiental cidadã das crianças.

O referencial teórico, que embasou a Pesquisa, abarcou três Capítulos: no primeiro, os fundamentos sócio-históricos e teórico-metodológicos da EA no mundo e no Brasil, com destaque a finalidades, objetivos, princípios, propostas de ações em conexão com a EI e as Propriedades Rurais Pedagógicas, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças; o segundo, enfoca as concepções sócio-históricas e culturais de infância e criança e, nessa linha, as perspectivas pedagógicas na EI e Educação-Ambiente e questões metodológicas da EA na EI em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas; e o terceiro Capítulo, refere-se aos aspectos sócio-históricos das Propriedades Rurais Pedagógicas e a sua importância para a EA na EI.

Tal referencial respaldou a Metodologia da Pesquisa de Campo, no quarto Capítulo, com opção pela Pesquisa-Ação Colaborativa, com docentes, em uma escola de EI. A Pesquisa desenvolveu-se em cinco fases, sob a dinâmica dos Círculos Dialógicos virtuais, complementada por registros de reflexões, mediante a plataforma do *Google Classroom*.

A análise interpretativa das fases da Pesquisa, no quinto Capítulo, abrangeu o desenvolvimento das reflexões-ações entre pesquisadora e professoras-pesquisadoras, no âmbito de cada fase, em termos de avanços e dificuldades.

A seguir, são referidos os alcances da Pesquisa-Ação Colaborativa, em suas diferentes fases e as Considerações Indicativas, em vista do desenvolvimento da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas.

Primeira Fase: Diagnose e Planejamento da Primeira Oficina Reflexiva

Nesta primeira Fase, em três momentos, as professoras-pesquisadoras inicialmente destacaram desafios e anseios, frente à pandemia COVID19, quanto à participação na Pesquisa de maneira virtual, bem como a necessidade de reorganizar a prática pedagógica cotidiana, na EI, mediada pelos recursos digitais – em vista das finalidades da EI quanto ao desenvolvimento integral das crianças –, revelando, as professoras, um sentimento de incertezas na fase da vida presente, pessoal e profissionalmente.

Num segundo momento, as docentes trouxeram sua trajetória de vida profissional e pessoal, especialmente em relação à EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas; e por fim, seus entendimentos quanto aos conceitos de Educação Infantil, Meio Ambiente, Educação Ambiental, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas.

Quanto ao perfil acadêmico, as quatro docentes são graduadas em Pedagogia, com cursos de Pós-Graduação voltados, especialmente, para a EI – tendo todas realizado cursos de formação continuada, na área da EI, pela Secretaria de Educação de Joinville ou por Instituições de Ensino Superior; já na área da EA, apenas a PP3 realizou um curso à distância sobre Sustentabilidade e Meio Ambiente.

No que se refere à atuação profissional, todas as docentes têm acima de 10 anos de experiência na EI, atuando há mais de 02 anos no CEI Adolfo Artmann; quanto à função exercida, com exceção da PP4 – função de professora volante –, as demais são regentes. E a respeito da experiência com as crianças, em propriedades rurais pedagógicas, todas tinham realizado no mínimo duas visitas.

As professoras ainda revelaram que suas práticas pedagógicas têm relação com as experiências vivenciadas na infância, por brincadeiras em contato com a natureza; nesse sentido, expressaram preocupação em promover com as crianças experiências lúdicas ao ar livre, em contato com os elementos da natureza – evidenciando um cuidado para com as crianças, acerca do meio natural. No que concerne às experiências nas Propriedades Rurais Pedagógicas, apesar de reconhecerem o potencial educativo-ambiental desses espaços – quanto aos aspectos naturais do meio, mas sem menção à cultura rural pelas professoras –, ficou evidente não haver intencionalidade explícita pedagógico-didática, pelas

docentes, de uma prática escolar planejada; ou seja, antes, durante e depois da visita, para se promover a contextualização e problematização das experiências vivenciadas pelas crianças na sua formação socioambiental cidadã – daí, tal vivência caracterizou-se mais como um passeio de lazer e recreação do que uma ação pedagógica.

A formação inicial e continuada, assim como a atuação profissional das professoras-pesquisadoras mostram preparo adequado para trabalharem com a EI; entretanto, em termos de EA, verifica-se uma carência de formação, apesar da obrigatoriedade da EA, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), em todas as etapas da Educação Básica.

No que diz respeito aos entendimentos de conceitos:

- a compreensão de Educação Infantil, pelas professoras-pesquisadoras, corresponde às finalidades dessa etapa, ou seja, a iniciação à aprendizagem escolar no desenvolvimento e socialização das crianças, seguindo orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a); nesse sentido, mostraram conhecimento e preparo para atuarem como docentes nesse nível de ensino – evidenciando sua formação inicial em Pedagogia e formação continuada em EI, entre outros cursos;
- o entendimento de meio ambiente, pelas PP1 e PP2, trouxe uma visão de senso comum, isto é, genérica em torno de elementos naturais do meio, sem considerar a presença humana e as questões sociais; a PP4 mostrou uma visão relacional quanto aos ecossistemas em si; e a PP3, uma perspectiva de interdependência no *habitat* natural, entre os seres vivos. As quatro professoras-pesquisadoras, portanto, evidenciaram um viés naturalista, pelo qual meio ambiente é sinônimo de meio natural, numa visão tradicional e deficiente de meio ambiente;
- quanto à concepção de Educação Ambiental, na linha do entendimento de meio ambiente, as quatro professoras-pesquisadoras apresentaram compreensão de senso comum, pautada em uma visão conservacionista-recursista, vinculada ao meio natural, no sentido de cuidado, preservação e conservação da natureza – como recurso para servir aos seres humanos e não em seu valor intrínseco ao equilíbrio dinâmico da vida;
- a compreensão de sustentabilidade socioambiental, pelas professoras-pesquisadoras, também está no rumo do senso comum, sem uma visão relacionada

ao meio ambiente como um todo; no entanto, a PP2 expressou aspectos importantes sobre sustentabilidade, como a questão do consumismo e da preocupação com as gerações futuras, que implicam a problemática da qualidade de vida; e a PP3, diferentemente das demais docentes, apresentou resposta mais elaborada, ressaltando aspectos como o cuidado e a responsabilidade cidadã nas ações sobre o meio – embora tenha expressado um entendimento no viés conservacionista-recursista, ela trouxe uma visão coletiva e individual para mudanças necessárias na realidade ambiente, quanto a sua sustentabilidade; observa-se que essa visão diferenciada da professora, por relação às demais, tem a ver possivelmente com o curso de formação continuada na área da EA, sob o foco de sustentabilidade e meio ambiente;

- a respeito do conceito de cidadania socioambiental, as PP1 e PP3 apresentaram respostas genéricas, sem mencionar participação cidadã consciente nem qualidade de vida e direitos e deveres dos cidadãos, assim como valores socioambientais, quais sejam, respeito, solidariedade, responsabilidade etc.; a PP2, por sua vez, salientou a ideia de participação cidadã, embora em perspectiva conservacionista; e a PP4, trouxe um entendimento na relação com participação comunitária – no sentido de apoio a pessoas carentes e à preservação de recursos –, numa aproximação com a ideia do bem viver para todos;

- e por referência à compreensão sobre Propriedades Rurais Pedagógicas, as quatro docentes destacaram esses espaços educativos como importantes nas experiências com as crianças, **na** e **com** a natureza, mas sem considerar a dimensão sociocultural; tais respostas reforçam a visão naturalista, detectada nos entendimentos dos conceitos anteriores.

Esta primeira Fase da Pesquisa – Diagnose e Planejamento da Primeira Oficina Reflexiva – atingiu o primeiro objetivo específico da Tese: realizar um diagnóstico das professoras quanto à vida profissional e pessoal, especialmente em relação à EA-EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas. Tal diagnóstico evidenciou a necessidade de promover-se, nas fases seguintes da Pesquisa Ação Colaborativa, um diálogo reflexivo para qualificar a compreensão das professoras-pesquisadoras sobre as dimensões teórico-conceitual e metodológica da EA na EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas.

Segunda Fase: Oficinas Reflexivas da Ação Construtiva

Nesta segunda Fase da Pesquisa, em três momentos, buscou-se: - 1) aprofundar o entendimento conceitual, pelas professoras-pesquisadoras sobre meio ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental, tendo como suporte principal a leitura e discussão dos textos: **Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza** (CARVALHO, 2012); **Educação Ambiental: possibilidades e limitações** (SAUVÉ, 2005b); **Viver juntos em nossa Terra: desafios contemporâneos da educação ambiental** (SAUVÉ, 2016); - 2) fundamentar as docentes sobre as questões teórico-metodológicas da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, com base no estudo e análise de textos elaborados pela pesquisadora, a partir dos Capítulos primeiro e segundo da Tese: **A Educação Ambiental crítica na Educação Infantil em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas: pressupostos teóricos-metodológicos fundamentais ao saber-fazer docente; Finalidades e objetivos da Educação Ambiental na Educação Infantil e Questões metodológicas da EA na EI a partir dos campos de experiência da BNCC**; e - 3) desenvolver diálogo mais aprofundado e referenciado acerca das Propriedades Rurais Pedagógicas, nas três perspectivas sociopedagógicas desses espaços: a ênfase na Pedagogia da Práxis; as experiências **na** e **com** a natureza; e potencialidades vinculadas à formação de valores socioambientais, em vista da cidadania das crianças – tendo como suporte o texto **As Propriedades Rurais Pedagógicas e a Educação Ambiental na Educação Infantil**, baseado no terceiro Capítulo da Tese.

Quanto ao aprofundamento acerca do entendimento conceitual sobre meio ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade socioambiental e cidadania socioambiental:

- constatou-se o reconhecimento, pelas professoras-pesquisadoras, da necessidade de ampliar suas visões conceituais e “trocar as lentes”, em termos de renovação da visão de mundo, dada a tendência conformista e parcial sustentada por uma lógica da racionalidade dominante, na linha do viés naturalista-conservacionista de meio ambiente, EA e dos outros conceitos focalizados;

- destaque a uma visão de meio ambiente, apreendida pelas docentes, na escola, sob a perspectiva tradicional naturalista-conservacionista, cujas questões ambientais reduziam-se a uma única dimensão, isto é, a natural, sem considerar outras dimensões (sociais, culturais, políticos, econômicos etc.); nesse sentido, foi salientada a influência marcante da escola sobre seus entendimentos, os quais, continuavam impregnados e condicionados pelo *imprinting* cultural da modernidade, necessitando um esforço contínuo e coletivo, pelas professoras-pesquisadoras, em romper tal processo, trocando suas “lentes” para uma visão relacional e interdependente de meio ambiente;
- início de um processo de ampliação de olhares e reelaboração conceitual, pelas professoras-pesquisadoras, na direção da perspectiva socioambiental; sob esse foco, o meio ambiente começou a ser entendido como espaço relacional, envolvendo sociedade e natureza; gradativamente o entendimento de EA também foi sendo reelaborado, mediado por uma tomada de consciência crítica, passando a um novo significado na relação com a EI – aproximando-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), quanto a uma Educação Ambiental cidadã, solidária, responsável, crítica e participativa, voltada à cultura da sustentabilidade socioambiental; nessa linha, foram gradativamente apreendidos os conceitos de cidadania socioambiental e sustentabilidade socioambiental.

Quanto às questões teórico-metodológicas da EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas:

- dentre os pressupostos teórico-metodológicos fundamentais à formação socioambiental cidadã das crianças, o enfoque interdisciplinar ganhou destaque, pelas professoras-pesquisadoras, como uma metodologia de trabalho escolar que, no âmbito da EI, relaciona-se à interconexão dos diferentes Campos de Experiências, integrando conteúdos, saberes e experiências (lúdicas, corporais, sensoriais, exploratório-investigativas); daí, a importância da transdisciplinaridade, que não apareceu explicitamente nas falas e escritas das docentes, possivelmente por ser um conceito novo, mas implicado em suas ações, valorizando linguagens plurais, na construção do conhecimento;
- a valorização do diálogo e da escuta sensível às falas das crianças, foi considerada pelas professoras-pesquisadoras como central no processo educativo, no sentido de

se conhecer melhor as necessidades, desejos e curiosidades das crianças – aspectos fundamentais ao planejamento e desenvolvimento de experiências socioambientais significativas;

- as práticas pedagógico-didáticas na EI, pelas docentes, têm por referência as orientações da BNCC, sob o foco dos Campos de Experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017a); na relação com a EA destacaram exemplos diversos, abarcando os conceitos de multiculturalidade e pluriétnicidade, meio ambiente e sustentabilidade socioambiental, ampliando o entendimento de EA no âmbito da EI, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças;

- destaque às experiências educativas em ambientes diversos, em contato com a natureza, a exemplo das propriedades rurais pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da criticidade, do cuidado com a natureza e da compreensão de mundo – princípios importantes na formação socioambiental cidadã das crianças, sob a perspectiva da sustentabilidade; as docentes apontaram como desafios que limitam a efetividade dessas experiências na EI: a ausência de espaços naturais nos CEIs; a necessidade da participação da escola e das famílias, para que as crianças sejam “desemparedadas” e a EA na EI passe a uma realidade cotidiana, favorecendo o desenvolvimento integral da criança – cognitivo, socioafetivo e psicomotor, conforme prevê a legislação educacional brasileira (BRASIL, 2009a; 2013a; 2017b);

- o comprometimento dos educadores com o processo da formação socioambiental cidadã das crianças, assim como o desenvolvimento de uma prática escolar que oriente as crianças a conviver harmoniosamente com o outro (respeitando e valorizando diferenças sociais, culturais, étnicas e de gênero) – como pressupostos teórico-metodológicos também fundamentais à EI – praticamente não apareceram nas discussões reflexivas, por parte das professoras-pesquisadoras, indicando dificuldades em considerar esses pressupostos na prática pedagógico-didática da EA-EI, pela carência de formação inicial e continuada.

Quanto às Propriedades Rurais Pedagógicas, na relação com a EA e a EI:

- houve uma aproximação à Pedagogia da Práxis, pela importância atribuída, especialmente por duas docentes, ao diálogo, à consciência crítica e ao

protagonismo das crianças, no âmbito das experiências nas propriedades rurais pedagógicas;

- as experiências **na e com** a natureza, nas visitas a esses espaços educativos, foram acentuadas em diferentes momentos das Oficinas Reflexivas, com destaque ao desenvolvimento dos cinco sentidos;
- o reconhecimento das Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de valores socioambientais, foi expresso apenas por uma docente, salientando a necessidade do professor conhecer o potencial das propriedades, em vista do planejamento de experiências educativas significativas, na EI, sob o foco da formação de valores socioambientais;
- apesar das lacunas, houve um processo de ressignificação, pelas professoras-pesquisadoras, quanto ao entendimento sobre as Propriedades Rurais Pedagógicas, na EA-EI, a partir de experiências pedagógico-didáticas que oportunizem às crianças a aproximação e conexão com a natureza e a realidade social desses ambientes, no desenvolvimento de uma EA cidadã.

Os alcances destacados nessa segunda Fase da Pesquisa, possibilitaram à pesquisadora, a construção gradativa, com as professoras, de um referencial teórico-metodológico da EA na EI, com vistas a (re)orientar a prática pedagógica e, nesse rumo, assegurar a formação socioambiental cidadã das crianças, atingindo-se o segundo objetivo específico da Tese, ou seja, construir com as professoras da EI um referencial teórico-metodológico da EA crítica, com vistas a orientar a prática pedagógica.

Terceira e quarta fases da Pesquisa: Planejamento da Ação Reconstitutiva e Apresentação da Ação Reconstitutiva

Na terceira Fase - Planejamento da Ação Reconstitutiva – o Círculo Dialógico virtual iniciou-se com a discussão sobre o entendimento de planejamento, pelas professoras-pesquisadoras, em vista de seus conhecimentos prévios e experiências pedagógico-didáticas na EI; também foi discutido o planejamento da EA na EI, numa propriedade rural pedagógica, seguindo as orientações fundamentadas nos referenciais metodológicos e conceituais sobre Criança, Meio Ambiente, Sustentabilidade Socioambiental, Multiculturalidade e Plurietnicidade e Pluralismo

Pedagógico-Didático. Nesse sentido, os principais alcances de reflexão, entre professoras-pesquisadoras e pesquisadora, foram:

- o caráter intencional do planejamento, quanto aos processos de ensino e aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral das crianças; para tanto, o destaque, pelas docentes, a uma relação de respeito e afetividade com as mesmas, mediada pelo diálogo e por uma escuta sensível – um dos pressupostos teórico-metodológicos constitutivos da EA-EI;
- o Quadro 3 de orientações para o planejamento da EA-EI, foi considerado pelas professoras-pesquisadoras um guia de orientação conceitual e metodológica da prática pedagógica no planejamento da EA-EI, em relação a uma propriedade rural pedagógica – antes, durante e depois da visita.

Na quarta Fase da Pesquisa, as professoras-pesquisadoras apresentaram seus planejamentos pedagógico-didáticos de EA na EI, em dois momentos: virtualmente e *in loco*, durante uma visita técnica e pedagógica a três propriedades rurais (Apiário Pfau, Quinta do Mildau e Rancho Alegre). As propostas abrangeram aspectos como: título do tema, turma, propriedade elegida, justificativa, objetivos, práticas a serem desenvolvidas antes, durante e após a visita à propriedade e avaliação. Nesse sentido, os alcances de ação-reflexiva foram os seguintes:

- o planejamento pedagógico-didático das PP1 e PP3, sobre as abelhas e a produção de mel, em conexão com a propriedade rural pedagógica Apiário PFAU, foi pensada e planejada para as turmas do 1º e 2º Períodos (crianças de 4 anos a 5 anos); enfocaram a preservação das abelhas em vista do equilíbrio da natureza (polinização das flores e manutenção das florestas) e, nesse sentido, a sua importância para o ser humano e a necessidade de que ele desenvolva atitudes de cuidado para com esses insetos, envolvendo as famílias das crianças e sua comunidade; tal proposta, apesar de não trazer intencionalidade explícita sobre a formação socioambiental cidadã das crianças, trouxe orientação implícita para o desenvolvimento, pelas crianças e suas famílias, de valores e atitudes cidadãos de respeito e cuidado com a natureza, na linha de um agir em prol da qualidade socioambiental; as docentes propuseram um diálogo sobre o pensar crítico, ao nível das crianças, em termos de como e onde vivem as abelhas e como trabalham e sua influência no equilíbrio do meio ambiente etc.;

- o primeiro planejamento da PP2 e PP4 apresentou aspectos importantes de proposta pedagógica na EI; no entanto, não enfocou de maneira satisfatória os princípios teórico-conceituais relativos à EA – meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, multiculturalidade e pluriétnicidade –, na linha das DCNEA (BRASIL, 2012a); além disso, as docentes não conheciam, pessoalmente, a propriedade Quinta do Mildau, indicada no planejamento; tais aspectos levaram as professoras a reconhecerem a necessidade de rever e reelaborar a Ação Reconstitutiva – salientando-se a importância de experiências prévias, pelas docentes, em vista do desenvolvimento de uma prática pedagógica da EA-EI com sentido e significado. Com o replanejamento da Ação Reconstitutiva em torno do tema “Descobrimos o mundo rural: Propriedades Rurais Pedagógicas”, para o 1º Período (crianças de 4 anos), houve avanços significativos em relação à proposta anterior, ocorrendo um processo de ressignificação do planejamento quanto às práticas pedagógicas de EA na EI, sob o foco de uma propriedade rural que já fora conhecida pelas PP2 e PP4, Rancho Alegre; propuseram, então, experiências pedagógico-didáticas através da interação com os animais, a terra e as plantas, focando a EA como um processo educativo-formativo de sensibilização e conscientização das crianças, quanto a um ambiente saudável; nessa nova Ação Reconstitutiva, foi proposto diálogo, entre professoras e crianças, envolvendo o meio ambiente quanto a elementos da natureza e da cultura do lugar, por meio da contação de histórias, roda de conversas, piquenique na propriedade rural etc.;
- os planejamentos pedagógico-didáticos apresentados, pelas professoras-pesquisadoras, deram ênfase às experiências corporais, exploratório-investigativas e sensoriais – tanto individuais quanto grupais – em interação direta com os ambientes, valorizando-se a participação ativa das crianças, pelas brincadeiras e observação e suas múltiplas linguagens – movimentos, desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, escrita, música etc. –, visando à construção de relações de pertencimento e conexão cognitivo-afetiva com a realidade ambiente; tais propostas tiveram relação – implícita ou explícita - com as questões teórico-metodológicas da EA na EI, bem como com as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017a), especialmente quanto aos Campos de Experiências; além das professoras-pesquisadoras destacarem a avaliação: como um processo contínuo do

processo educativo; e ação para reavaliar o seu fazer pedagógico-didático, replanejando, se necessário, as ações educativas propostas;

- os referenciais conceituais da EA, meio ambiente e sustentabilidade socioambiental tiveram maior enfoque que a multiculturalidade e a pluriétnicidade; tal aspecto reafirma a carência de formação inicial e continuada das docentes, em relação a esses princípios conceituais;
- com a visita técnica e pedagógica às propriedades rurais Apiário Pfau, Rancho Alegre e Quinta do Mildau, as professoras-pesquisadoras vivenciaram duas experiências singulares: acompanhar *in loco* os roteiros pedagógicos propostos pelos proprietários e reapresentar os planejamentos elaborados, tendo como cenário cada uma das propriedades rurais; nessa apresentação, as professoras-pesquisadoras acrescentaram ao planejamento, experiências e brincadeiras a serem exploradas nas propriedades em conexão com a diversidade sociocultural, bem como pensaram em experiências extensivas à escola, como fazer um berçário de sementes; foi também um momento rico de diálogo entre proprietários, pesquisadora, Coordenadora do Projeto Viva Ciranda do Município de Joinville e professoras-pesquisadoras – além das explicações do roteiro pedagógico com as turmas das escolas, os proprietários avaliaram os planejamentos das professoras-pesquisadoras, reforçando o diálogo com as crianças sobre os diversos elementos da propriedade – biodiversidade e diversidade sociocultural – e a realização de experiências lúdicas, especialmente relacionadas aos cinco sentidos, em contato com os animais, as plantas e a terra;
- a reapresentação, pelas docentes, do planejamento durante a visita às propriedades rurais, expressa o processo de resignificação das práticas pedagógicas de EA na EI e a ação de “desemparedar” as crianças, isto é, levando-as para fora da sala de aula e desenvolverem o respeito e amor pela vida e, nesse sentido, pela natureza.

A terceira e a quarta Fases da Pesquisa-Ação Colaborativa, atingiram o terceiro e quarto objetivos específicos da Tese, ou seja: planejar experiências pedagógico-didáticas de EA na EI, em conexão com as propriedades rurais; e analisar com as professoras da EI o planejamento de possíveis experiências pedagógico-didáticas de EA a serem desenvolvidas em propriedades rurais

pedagógicas. Essas Fases também contribuíram para o processo de ressignificação das Ações Reconstitutivas, planejadas e replanejadas.

Quinta fase da Pesquisa: Avaliação e Nova Ação Reflexiva

A quinta Fase – Nova Ação Reflexiva – possibilitou às professoras-pesquisadoras avaliarem os planejamentos pedagógico-didáticos quanto à EA na EI, sob o foco de uma propriedade rural; as mudanças quanto aos entendimentos conceituais de EI, EA, Meio Ambiente, Sustentabilidade Socioambiental, Cidadania Socioambiental e Propriedades Rurais Pedagógicas; e os avanços teórico-práticos, mediante o processo da Pesquisa-Ação Colaborativa – sexto e último objetivo específico da Tese: avaliar avanços teórico-práticos das docentes mediante o processo da Pesquisa Colaborativa. Nesse sentido, destacam-se as seguintes considerações reflexivas:

- o planejamento e replanejamento, pelas professoras-pesquisadoras, mostrou um processo de ressignificação das Ações Reconstitutivas de EA-EI, sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas, trazendo conexões com suas práticas pedagógicas anteriores e desenvolvendo novos olhares acerca das propriedades rurais, antes percebidas apenas como um espaço de lazer e recreação;
- as experiências vivenciadas pelas professoras-pesquisadoras durante a visita técnica e pedagógica às três propriedades rurais (Apiário PFAU, Quinta do Mildau e Rancho Alegre), possibilitaram-lhes um olhar mais amplo e referenciado das potencialidades desses espaços educativos na EA-EI, com valorização dos mesmos em relação a experiências socioculturais e com a natureza, pelas crianças, em vista da sua formação socioambiental cidadã;
- as professoras-pesquisadoras salientaram a importância da visita prévia às propriedades rurais, antes de elaborar o planejamento pedagógico-didático, no sentido de assegurar uma visão mais aprofundada dos potenciais educativos desses espaços, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças;
- quanto às mudanças dos entendimentos conceituais: as professoras mantiveram o conceito de **EI**, com o mesmo significado da Fase da Diagnose, alinhadas às orientações dos últimos documentos oficiais para a Educação Infantil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2017a) – segundo as finalidades da primeira etapa da Educação Básica para o desenvolvimento integral da criança, e com garantia de seus direitos mediante a EI; já em relação aos conceitos de meio ambiente, EA e sustentabilidade socioambiental, três das docentes (PP1, PP2 e PP3) mostraram avanços no seu modo de pensar, explicitando: - compreensão relacional de **meio ambiente**, na sua dinâmica de interdependência entre seres humanos e não humanos, superando a visão tradicional naturalista e compartimentada; - ampliação do entendimento de **EA** no rumo da formação solidária, cidadã e crítica de sujeitos conscientes e responsáveis pela sustentabilidade da vida no Planeta; - compreensão de **sustentabilidade socioambiental**, em termos de uma vida humana responsável e equilibrada em suas várias dimensões (ecológica, política, econômica, social); no entanto, uma das professoras-pesquisadoras (PP4) trouxe entendimentos muito próximos aos que havia apresentado na Fase de Diagnose, isto é, na linha naturalista-recursista; - e quanto à **cidadania socioambiental**, houve avanços na compreensão, especialmente pelas PP2 e PP3, destacando a participação crítica, responsável, cuidadosa e criativa dos cidadãos, no comprometimento com o bem-estar de todos os seres – humanos e não humanos –, implicando uma atitude cidadã; a PP1 manteve sua visão anterior sobre cidadania socioambiental, com entendimento genérico, isto é, relação ser humano, sociedade, natureza; e a PP4 mostrou certo avanço em seu entendimento de cidadania socioambiental, na medida em que enfocou a necessidade de mudança das práticas sociais consumistas;

- quanto às Propriedades Rurais Pedagógicas, as quatro professoras-pesquisadoras mostraram avanços sobre seu entendimento anterior – além do enfoque às experiências **na** e **com** a natureza, também destacaram o papel desses espaços ao desenvolvimento cognitivo e à formação de valores, atitudes e ações socioambientais sustentáveis (respeito, cuidado, responsabilidade etc.), pelas crianças – correspondendo às três perspectivas sociopedagógicas, que caracterizam as Propriedades Rurais Pedagógicas, ou seja, a Pedagogia da Práxis; experiências relativas à natureza; e espaços educativos potencializadores de valores socioambientais;
- em face dessas avaliações, houve reconhecimento, pelas professoras-pesquisadoras, de seus avanços teóricos e metodológicos em relação à EA na EI,

sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas, mediante um processo gradativo de ressignificação dos olhares e das práticas escolares desenvolvidas até então.

Todas as fases da Pesquisa evidenciaram a validade da Pesquisa-Ação Colaborativa ao desenvolvimento, pelas professoras-pesquisadoras, de processos reflexivos e do planejamento de experiências pedagógicas de EA na EI, em conexão com as Propriedades Rurais, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças. Nesse sentido, pode-se afirmar que apesar das incertezas e anseios na condição mundial de pandemia, as cinco fases da Pesquisa, desenvolvidas por meio dos Círculos Dialógicos virtuais, possibilitaram o alcance dos objetivos da Tese, respondendo à questão orientadora da mesma: - como uma propriedade rural pedagógica pode contribuir ao desenvolvimento da EA na EI, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças pequenas? Há que se ressaltar ainda, que os alcances da Pesquisa foram pedagogicamente significativos, exigindo da pesquisadora e professoras-pesquisadoras, empenho, colaboração e força de vontade, além da capacidade contínua de reinventar-se a cada semana, durante quatro meses – em um ano tão difícil e controverso –, durante os Círculos Dialógicos virtuais e o uso de recursos tecnológicos diversos – sem aquele gratificante contato presencial, tão comum e necessário, mas quase ausente em nossas vidas de hoje. Sob esse enfoque, cabe destacar a importância das tecnologias virtuais durante a Pesquisa-Ação Colaborativa, viabilizando a construção de um processo (trans)formativo-reflexivo, pessoal e conjunto, na linha da EI-EA crítica.

Com base nos alcances da Pesquisa, destacados nessas Considerações Finais, seguem algumas Considerações Indicativas:

- política pública de engajamento e comprometimento da Secretaria da Educação do Município de Joinville, para desenvolvimento de uma formação continuada das docentes, quanto a EA-EI, em caráter presencial, virtual, ou híbrido;
- formação continuada das docentes (cursos, oficinas, palestras etc.), na área da EA-EI, possibilitando aprofundamentos teórico-conceituais e metodológicos quanto a meio ambiente, EA, multiculturalidade e pluriétnicidade, cidadania socioambiental e sustentabilidade socioambiental, para que as professoras possam avançar em práticas educativas na EI, sob a perspectiva de uma EA crítica e transformadora da realidade ambiente;

- elaboração de projetos formativos dos docentes, pela Secretaria Municipal de Educação de Joinville, em relação ao trabalho escolar quanto às propriedades rurais, com visitas técnicas e pedagógicas, para que possam planejar e desenvolver propostas pedagógico-didáticas de EA na EI, em conexão com esses espaços educativos, em vista das suas potencialidades e limitações, em termos de experiências a serem desenvolvidas;
- inserção de uma rotina escolar na EI que valorize experiências corporais, exploratório-investigativas e sensoriais, tanto individuais quanto grupais, ao ar livre, em interação com os elementos da natureza e situações socioculturais, visando ao desenvolvimento, pelas crianças, de um sentimento de pertencimento responsável e conexão afetiva com ambientes de vida;
- condução de um trabalho colaborativo, educativo-formativo, entre professores da EI, direção, coordenação e famílias, promovendo-se momentos de diálogo e escuta em torno de temas relacionados à EA e em conexão com as Propriedades Rurais Pedagógicas, visando a destacar-se a importância desses espaços, no ensino e na aprendizagem, quanto à formação socioambiental cidadã;
- revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, quanto a EA-EI, no sentido de valorizar as Propriedades Rurais Pedagógicas;
- elaboração, pelas professoras, de planejamentos pedagógico-didáticos da EA na EI, enfocando experiências significativas, sob o foco da formação cidadã – antes, durante e após as visitas a uma propriedade rural – em alinhamento aos referenciais conceituais e metodológicos quanto a: criança, meio ambiente, sustentabilidade socioambiental, cidadania socioambiental, multiculturalidade, pluriétnicidade e pluralismo pedagógico-didático;
- avaliação contínua dos planejamentos pedagógico-didáticos da EA na EI, assim como das práticas desenvolvidas, segundo a Pedagogia da Práxis, de ação-reflexão-ação;
- implementação de um Plano de Ação Municipal de fomento às Propriedades Rurais Pedagógicas, em parceria com empresas privadas, visando, dentre outros aspectos, ao desenvolvimento de projetos de cooperação com a Secretaria da Educação Municipal, as Instituições de Ensino e as propriedades rurais, no sentido de concederem às famílias das crianças ajuda financeira, em termos de taxas para

visitas às propriedades rurais pedagógicas e, pois, possibilitando a efetivação dessa prática escolar;

- continuidade ao trabalho crítico-reflexivo e formativo, na escola, na linha do protagonismo e autoformação docente, de coprodução de saberes, seguindo o método dos Círculos Dialógicos;
- e em vista das indicações acima, a formulação e implementação de Diretrizes Curriculares Municipais de EA de Joinville, desde a EI, com base em diretrizes nacionais e programas de EA do Município, sob o foco da sustentabilidade socioambiental.

As Considerações Finais e Indicativas evidenciam a importância desta Pesquisa, para o desenvolvimento da EA-EI, na relação com as Propriedades Rurais Pedagógicas, em vista da formação socioambiental cidadã das crianças, numa das escolas municipais de Joinville. Nesse contexto sociopedagógico promissor, as Considerações Indicativas são extensíveis a todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Joinville, assim como a outros municípios brasileiros, considerando-se as condições de suas realidades locais. Nesse sentido, a Pesquisa poderá embasar outras pesquisas na EA-EI, bem como constituir referência a profissionais da EI, dando-lhes suporte a propostas inovadoras, relacionadas ao conhecimento socioambiental.

Destarte, a Pesquisa-Ação Colaborativa possibilitou às professoras-pesquisadoras um processo crescente de reflexão e conscientização em torno do seu saber-fazer docente, sob o foco de uma EA na EI com perspectiva crítica, valorizando as Propriedades Rurais Pedagógicas enquanto espaços educativos potencializadores de valores, atitudes e ações socioambientalmente sustentáveis, desde a primeira infância. Ao mesmo tempo, a Pesquisa desvelou a possibilidade de se desenvolver a EA desde a EI, pautada em referenciais que apoiem os professores a atuarem em vista da construção de uma sociedade sustentável – mais responsável, comprometida, solidária e amorosa para com a nossa casa comum, o Planeta Terra.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, set./dez. 2009. p. 179-197. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade** (Impresso), v. 35, 2014. p. 461-474. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 set. 2019.

ABREU, Marise Jeudy Moura de. **O diálogo da educação física com a educação ambiental na educação infantil**: um processo de formação de docentes na rede municipal de ensino de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.

AGOGLIA, Ofélia Beatriz Moreno. **La crisis ambiental como proceso**. Un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica. Tesis (Doctorado en Educación Ambiental). Programa de Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Universitat de Girona, Girona, España, 2010.

AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 3, set./dez. 2014. p. 1127-1143. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127/29922>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Palavra. In: In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

ALONSO, José Ignacio de Gusmán; BASTIDA, José Manuel Gutiérrez. **Hacia la sostenibilidad escolar**. Gobierno Vasco: Estudios Gráficos ZURE, S.A, 2009.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO**, v. 23, n. 2, 2017. p. 74-89. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. Outubro, 2017. Disponível em:
<https://anped.org.br/sites/default/files/manifesto2_contra_a_base_nacional_comum_curricular.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed.; Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REVISTA ELETRÔNICA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, v. 37, 2020. p. 145-165, Disponível em:
<<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/10885>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALLANTYNE, Roy; PACKER, Jan. Introducing a fifth pedagogy: experience-based strategies for facilitating learning in natural environments. **Environmental Education Research**, v. 15, n. 2, 2009. p. 243-262. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1080/13504620802711282>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Obras completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. v. X, t. II, 1947.

BARBOSA, Giovane de Souza; OLIVEIRA, Carolina Terra. Educação Ambiental na Base Nacional. **REMEA** – Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande. v. 37, n. 1. Seção especial: XI EDEA - Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental. jan./abr. 2020. p. 323-335. Disponível em:
<<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto; Augusto. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

BATISTA, Gustavo Araújo. **Uma abordagem sobre o pensamento educacional e pedagógico de John Locke**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, 2003.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Mariado Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Ambiente & Educação** – Revista de Educação Ambiental, v. 23, n. 2, 2018. p. 74-89. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425>. Acesso em: 19 mai. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e histórica da cultura. 3. ed. Obras escolhidas, v.1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas, v. 3. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BERTACCI, Milena. La scuola e le fattorie didattiche. In: **NUOVI educatori ambientali/2**: esperienze seminariali nel master in educazione ambientale. [S.l.]: Regione Emilia- Romagna, Servizio Comunicazione, 2005. (Quaderni INFEA Emilia-Romagna 4). Disponível em: http://www.ermesambiente.it/wcm/infea/sezioni_laterali/formazione/master_in_ea/Master_EA/master_ea/infean4.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

BERTOLINO, Fabrizio; PERAZZONE, Anna. Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città Tra realtà urbana e realtà rurale un rapporto non scontato ma ineludibile. Opportunità e cautele di un settore in espansione. In: SALOMONE, Mario. **Prepararsi al futuro**: ambiente, educazione, sostenibilità, Stampa: Digital Book, Città di Castello, 2015. p. 159-171. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280549550_Il_valore_educativo_del_mondo_rurale_la_fattoria_come_contesto_ponte_tra_bosco_e_citta/link/55b8f0a208ae092e965ae287/download. Acesso em: 23 dez. 2019.

BÊZ, Marcelo. **Educação geográfica na perspectiva da educação ambiental**: uma matriz teórico-metodológica sob o foco da cidadania socioambiental para a educação básica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

BIDA, Gislene Lössnitz. **O primeiro Jardim de Infância no Brasil**: Emília Erichsen. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2006.

BIERHALS, Leandro; VIANA, Valéria; GONÇALVES, Sílvia N. **Carta da Terra para crianças**. Editora NAIA – Núcleo de Amigos da Infância e da Adolescência, 2007. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/2351.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. São Paulo: Vozes, 1999.

_____. **Sustentabilidade: o que é - o que não é?** 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BOURSCHEIT, Adem. **Desrespeitar a política de segurança é uma marca dos 100 dias de governo Bolsonaro**. Abril, 2019. Disponível em: <<https://www.oeco.org.br/reportagens/desmonte-depoliticas-ambientais-e-a-marca-dos-100-dias-de-governo-bolsonaro>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRANDÃO, Carlos. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. Revista **NUANCES** (UNESP Presidente Prudente), v. 29, p. 185-203, 2018. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL. **Reforma do ensino primário** – e várias instituições complementares da instrução pública. Câmara dos deputados. Parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública: Rui Barbosa de Oliveira (relator), Thomaz do Bomfim Spindola e Ulysses Machado Pereira Vianna. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1883.

_____. **Lei Federal nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6938-31-agosto-1981-366135-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. **Lei Federal nº 7.735**, de 22 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre a o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Brasília, 1989. Disponível em: <<https://documentacao.socioambiental.org/documentos/T3D00016.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Governo Fernando Collor. 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Carta da Terra**. Ministério do Meio Ambiente, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental** - Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 1997d.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 1. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Formação Pessoal e Social. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 2. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Conhecimento de mundo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 3. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998c.

_____. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília – DF: Ministério da Educação e do Desporto/Coordenação de Educação Ambiental, 1998d.

_____. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9795.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Conferência Nacional Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente**. Relatório Final, 2003. MEC/MMA: Brasília, 2003. Disponível em: <http://conferenciainfancia.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_final_1_cnjima.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (Org.). **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básico de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.** Série Documentos Técnicos, nº 11. Brasília: MEC/MMA: 2007. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/doc_tecnico_11_2_conferencia_infanto.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

_____. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil** – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf >. Acesso em: 08 jul. 2019.

_____. **III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.** Mudanças ambientais globais. Relatório final. Brasília: MEC/MMA, 2009c. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_final_3_cnjima.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 14**, 6 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de junho de 2012, Seção 1, p. 18, 2012a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, CNE, CP, 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2012-pdf/10955-pcp014-12/file>>. Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (com Pareceres). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 abr.

2018.

_____. **IV Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente.** Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis: Relatório Final. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33041-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto02-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação (Org.) **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA. Educação Ambiental por um Brasil Sustentável:** Marcos Legais e Normativos. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente/Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.imasul.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/pronea_4educacao-2014.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio:** Relatório Nacional de Acompanhamento. Brasília: Ipea, MP, SPI, 2014b. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=22538>. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular** – 3ª versão. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. LDB: **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Secretaria de Governo da Presidência da República. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável:** Brasília, 2017c.

Disponível em:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portuguese.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável**: ProNEA, marcos legais e normativos. 5. ed. Brasília, DF: MMA, 2018a. Disponível em: <<https://projetoalbatroz.org.br/sobre-o-projeto-albatroz/biblioteca/programa-nacional-de-educacao-ambiental>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **V Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente**. Vamos cuidar do Brasil cuidando da água. Relatório etapa nacional. Brasília: MEC/MMA: 2018b. Disponível em: <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/v_cnijma_relatorio_etapa_nacional_final.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Secretaria Geral. **LEI nº 13.844, DE 18 DE JUNHO DE 2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13844.htm>. Acesso em: 12 mai. 2020.

_____. **Marco Regulatório para Agrotóxicos**. Página 80 da Seção 1 do Diário Oficial da União (DOU) de 31 de julho de 2019. Brasília: 2019b.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 191/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1994.

BRUM, Fábio Antônio. **A realidade externa no ensaio de Locke**. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Setor de Ciências Humanas. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CABANAS, José Maria Quintanas. **Introducción**. In: PESTALOZZI, Johann Heinrich. Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos (1801). Traducción LUZURIAGA, Lorenzo. Barcelona: PPU S.A, 2009. p. 7 -19.

CAFFARELLI, Júlia; COQUILLAUD, Marie-Sylvie.; DANIEL, Vicent.; THOU, Milène. **Créer une ferme pédagogique**: de l'idée à la réalisation. França: Educagri Editions, 2010.

CANDAU, Vera María. Derechos Humanos y educación intercultural. In: PRATS, Enric (coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro Oei, 2007. p. 45-60.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAMPOS, Andreia Sofia Pires Simões Ferreira de. **Proposta de qualificação ambiental da Quinta Castanheiro da Areia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Engenharia do Ambiente) – Departamento de Ambiente e Ordenamento, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010. Disponível em: ria.ua.pt/bitstream/10773/684/1/2010001599.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2018.

CARIDE, José Antonio; MEIRA, Pablo Ángel. **Educação Ambiental e desenvolvimento humano**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CARIDE, José Antonio. Cambio de mirada hacia el mundo y sus múltiples realidades. In: ORTEGA, Miguel Ángel Arias (Org.). **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, 2012. p. 95-102.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **O trabalho de campo e o estudo em laboratório: importância e viabilidade no ensino de Geografia segundo posicionamento de professores das escolas de primeiro e segundo graus de Curitiba**. Curitiba, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

_____. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª. - 4ª. Séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

_____. Fundamentos epistemo-metodológicos da educação ambiental. In: **Revista Educar**, n. 27, Curitiba, 2006. p. 17-35. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602006000100003&script=sci_abstract&lng=pt >. Acesso em: 07 jul. 2020.

_____. Contextualização histórica da relação entre educação ambiental e multiculturalismo. In: MORALES, Angélica Góes *et al.* (Orgs.). **Educação ambiental e multiculturalismo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

_____. Educação ambiental e formação de docentes: questões e direcionamentos. In: VESTENA, Carla Luciane Blum; SOUZA, Fábio Marques de. (Orgs.). **Educação ambiental em foco**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Gaia, 2010.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Convento de Arrábida, Portugal, novembro de 1994. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

CARTA DA TERRA. **Valores e Princípios para um Futuro Sustentável**. 2000. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/cartadaterra.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

CARTA DA TERRA PARA CRIANÇAS. Foz do Iguaçu. Edição de Itaipu Binacional, 2012.

CARTEA, Pablo Ángel Meira. Elogio de la educación ambiental. **Trayectorias** (Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León), VIII, n. 20-21, enero-agosto, 2006, p. 41-51. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60715248005>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental - conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília IPE – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

_____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2002.

_____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO, 2006.

CHANDLER, Cynthia K.; OTTING, Tiffany L. **Animal-Assisted Interventions for Emotional and Mental Health: Conversations with pioneers of the field**. New York: Taylor & Francis Group, 2018. Disponível em: <<https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/32635/1/9780815395096.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

COLLINGWOOD, Robin George. **Idea de la naturaleza**. México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

COMENIUS, João Amos. **A escola da infância**. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

COMTE-SPONVILLE, Andre. **Pequeño tratado de las grandes virtudes**. Madri: Espasa Calpe, 1998.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tbilisi, Geórgia, 1977. Disponível em: <<http://igeologico.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2018.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Rio de Janeiro, 1992. **Agenda 21**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.

CONGRESO INTERNACIONAL UNESCO-PNUMA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN AMBIENTALES. Elementos para una estrategia Internacional de accion en materia de Educacion y Formacion Ambientales para el decenio de 1990, Moscou, URSS, 17-21 de agosto de 1987. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000750/075072sb.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

CONTRERAS, Jesús. Políticas para la interculturalidad: de las acotaciones terminológicas y sus interpretaciones em la sociedad actual. In: **Políticas para la interculturalidad**. Barcelona: Editorial Milenio, 2004.

CORDEIRO, Sandro da Silva; COELHO, Maria das Graças Pinto. **Descortinando o conceito de infância na história**: do passado à contemporaneidade. Junho. 2007. Disponível em: <http://www.tjpe.jus.br/documents/72348/120032/CORDEIRO_COELHO_Descortinando+o+conceito+de+inf%C3%A2ncia.pdf/4c0e5920-53c5-4766-a8ef-15b451c5e6be?version=1.0>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CORNELL, Joseph. **Brincar e aprender com a natureza**: guia de atividades para pais e monitores. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

COSTA, David Antonio da. **Aritmética escolar no ensino primário brasileiro**: 1890-1946. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2010.

CUÉLLAR PEREZ, Hortensia. **Freebel**: la educación del hombre. 6 impression. México: Trillas, 2001.

CUNHA, Antônio Camilo. **Multiculturalismo e educação** da diversidade crítica. Portugal: Whitebooks, 2014.

D'AGOSTINO, Lúcia. Il profilo e le caratteristiche di una Fattoria Didattica. In: ARPA Sicilia. **La rete delle Aziende e delle Fattorie Didattiche in Sicilia 2**: la documentazione dell'esperienza. [S.l.], 2008. Disponível em: <<https://www.arpa.sicilia.it/attivita/educazione-ambientale/linee-guida-di-educazione-ambientale-e-alla-sostenibilita/>>. Acesso em: 36 dez. 2019.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE HUMANO. Estocolmo, Suécia, 1972. Disponível em: <https://www.apambiente.tl/zdata/Políticas/DesenvolvimentoSustentavel/1972_Declaracao_Estocolmo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DE THESSALONOKI, 1998. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/declthessaloniki.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DE AHMEDABAD, 2007. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/declahmedabad.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n. 1386. Genebra, Suíça, novembro, 1959.

DECLARAÇÃO FINAL DA CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – **Rio+20**: O Futuro que Queremos. Organização das Nações Unidas (ONU). Resolução adotada pela Assembleia-Geral em 27 julho de 2012 – Resolução 66/288. Versão traduzida e revisada por Júlia Crochemore Restrepo e Daniel José da Silva. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/O-Futuro-que-queremos1.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993.

DIAS, Dalva Simone Strapasson. **Projeto Cidadão Ambiental Mirim**: Alfabetização Socioambiental Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Colombo-PR. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

DÍAZ, Alberto Pardo. **Educação Ambiental como projeto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais**: contribuições de Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

_____; DICKMANN, Ivanio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Ação Cultural, 2016.

_____; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Paulo Freire e a formação de educadores ambientais. **REVISTA COCAR** (ONLINE), v. 13, p. 278-306, 2019.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, Ariadne de Souza. Sala de referência ideal para as crianças e para as profissionais da Educação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 175 – 203, jan./jul., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

FAGUNDES, André Luis de Oliveira. Cartas pedagógicas de John Locke à Modernidade, In: X ANPEDSUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2014, Florianópolis. X ANPEDSUL. Florianópolis: **ANPEDSUL**, 2014. v. 1. p. 1-19. Disponível em:<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1918-0.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

FERRER, Lorenzo Tiana. La granja-escuela infantil: una propuesta para la educación infantil desde la educación ambiental. **Aula de Innovación educativa**, n. 126, 2003, p. 21-25. Disponível em: <www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=744910>. Acesso em: 24 dez. 2019.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSCHI, Renato. **Maria Montessori**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2014.

FRANCO, S.; SENNI, S. (Ed.). **La funzione sociale dell'agricoltura: Il caso del Lazio**. [S.l.]: Università della Toscana, 2005. (Quaderno ISE, n. 15). Disponível em <www.grupponoise.it/files/doc02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREINET, Celestin. **Por una escuela del pueblo**. Barcelona: editorial Laia, 1976.

_____. **Técnicas de Freinet en la escuela moderna**. Traducción CAMPOS, Julieta. 10. ed. España: Siglo XXI editores, 1978.

_____. **La escuela moderna francesa: guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Una pedagogía moderna de sentido común: los dichos de Mateo; las invariantes pedagógicas**. Edición española BARREIRO RODRIGUEZ, Hermínio. Madrid: Morata, 1996.

_____. **Pedagogia do Bom Senso**. Tradução: J BAPTISTA. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1967.

_____. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Política e educação:** ensayos, 7. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____; ILLICH, Ivan. Diálogo. In: **Seminário Invitación a Concientizar y Desescolarizar:** Conversación permanente, Genebra, 1974. Atas. Buenos Aires, Búsqueda, Celadec. 1975.

_____; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Heike. **Educação verde, crianças saudáveis:** ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza. Trad. DUARTE, Cláudia Gerpe, DUARTE, Eduardo Gerpe. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

FREITAS, Larissa Martins. ; HENZ, Celso I. Auto(trans)formação permanente com professores da EJA ensino médio: diálogos problematizadores, amorosidade, rigorosidade e inovação. **Políticas Educativas** - Revista do Programa de Políticas Educativas do Núcleo Educação para a Integração da Associação de Universidades do Grupo Montev, v. 10, 2016, p. 31-49.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Conscientização.** In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSLKI, J. J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

FROEBEL, Frederico. La educación del hombre. Trad. Abelardo Núñez, D. Appleton y Cia., Nueva York, 1889.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. Cidadania planetária. In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 21-25.

_____. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora Paulo Freire, 2008.

GANEM, Roseli Senna. De Estocolmo à Rio+20: avanço ou retrocesso? **Cadernos ASLEGIS**, 45, jan./abr. 2012. No prelo. Disponível em: <https://www.aslegis.org.br/files/cadernos/2012/caderno45/deEstocolmoaRio.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GARCIA, Walter Esteves. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo, SP: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GAUDIANO, Edgar Gonzales. La ambientalización del currículum escolar: breve recuento de una azarosa historia. **Revista de Curriculum y formación del Profesorado**: 16, n. 2, mayo-agosto 2012a. p. 15-24. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0964.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

_____. Espacio de grandes retos e intelectualmente sedutor. In: ORTEGA, Miguel Ángel Arias (Org.). **La construcción del campo de la educación ambiental**: análisis, biografías y futuros posibles. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, 2012b. p. 35-40.

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de, (Orgs.). **Educação infantil**: construção de sentidos e formação. Dados eletrônicos. 1. ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018. p. 31- 44.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Educação Ambiental Crítica. In: Philippe P. Layrargues. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 25-34.

_____. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: Soraia Silva de Melo; Rachel Trajber. (Org). **Vamos cuidar do Brasil**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2007, v. 1, p. 85-94.

_____. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento**

complexo, dialética e educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.11-29.

_____. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Por uma educação ambiental crítica na sociedade. **Margens Interdisciplinares**, v. 1, n. 9, p. 11, 2013.

_____; PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental: ética e história. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Lea. **Direito ao meio ambiente como direito à vida**: desafios para a Educação em Direitos Humanos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p. 78-109.

Ghiraldelli Jr., Paulo. Existe a infância de que fala Leandro de Lajonquière? **Estilos Da Clínica**, 5(8), 2000, p. 178-182. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v5n8/15.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2019.

GRÜN, Mauro. Descartes, Historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHO, Isabel. Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO, 2006. p. 63- 78.

GURRIERI Carmelo. Scuola in Fattoria: dal produttore al consumatore verso un consumo consapevole. In: **LA RETE delle aziende e delle fattorie didattiche in Sicilia**: la documentazione dell'esperienza. Palermo: ARPA Sicilia, 2008. v. 2. Disponível em: <https://www.arpa.sicilia.it/UploadDocs/1369_Fattorie_Didattiche.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

HÄGGSTRÖM, Margaretha. Lived experiences of being-in-the-forest as experiential sharing with the more-than-human world. **Journal of Environmental Education Research**: Sweden, Jul. 2019. p. 1-14. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2019.1633275>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

HART, Roger. **La participación de los niños en el desarrollo sostenible**. Clase: México, 2001.

HAUGAN, L. *et al.* Green care in Norway: farms as a resource for the educational, health and social sector. In: HASSINK, J.; DIJK, V. M. (Ed.). **Farming for health**: Green-Care Farming across Europe and the United States of America. New York: Springer, 2006. p. 109 –126.

HENZ, Celso. Círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

_____; FREITAS, Larissa Martins. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. (Orgs.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, Celso; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA, **Melissa Noal da**. Os círculos dialógicos investigativo-formativos como metodologia de pesquisa e de auto(trans)formação permanente com professores: reinventando os círculos de cultura. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, jul./set. 2018. p. 835 – 850.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENRIQUES, Ricardo, *et al.* Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), **CADERNOS SECAD 1**, Brasília, março, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HERMANN, Nadja. Apresentação. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A Invenção Ecológica: Narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

_____. Rousseau: o retorno à natureza. In: CARVALHO, Isabel. Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental** (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO, 2006. p. 93-102.

HOGAN, Daniel Joseph. População e Meio Ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN, Daniel Joseph. (org.) **Dinâmica Populacional e Mudança Ambiental: cenários para o desenvolvimento brasileiro**. Campinas: Nepo/UNFPA, 2007. p.13-57.

HUGHES, James L. **La pedagogia del Froebel**. Tradución del inglés Domingo Barnés. Madrid: Daniel Jorro Editor, 1925.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____; BANDEIRA, Hilda Maria Martin. Pesquisa-Ação Crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (

Orgs.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Universidade Federal do Piauí: EDUFPI, 2016. p. 255-278.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. IBGE Cidades. Joinville. Panorama, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental e Cidadania. In: CASCINO, Fábio; JACOBI, Pedro; OLIVEIRA, José Flávio (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA/CEAM, 1998.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

JOLLY, Linda *et al.* The farm as a pedagogical resource: an evaluation of the co-operation between agriculture and primary school in the county of Nord-Trøndelag, Norway. In: LEVENDE LAERING. **Litteratur**. 2004. Paper submitted for the 6th European Symposium on Farming and Rural Systems Research and Extension, Vila Real, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.livinglearning.org/PDF%20documents/The_Farm_as_a_Pedagogical_ResourcePortugal.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____; KROGH, Erling. School–farm cooperation in Norway: Background and recent research. In J. Schockemöhle (Ed.), **Conference Proceedings**, First Conference of the Academic Initiative on Farms As Sites of Learning. Altenkirchen, Germany: Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen, 2010. p. 5-20.

JOSHI, Anupama.; KALB Marion; BEERY Moira. **Going Local**: Paths to Success for Farms to School Programs. Program of the USDA Cooperative State Research, Education and Extension Service, 2006. Disponível em: <<http://departments.oxy.edu/uepi/cfi/publications/goinglocal.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças**: Educação infantil em Reggio Emília. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **ANAIS** do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro, 2010.

KLEIN, Angela Luciane. **Educação Ambiental na Educação Infantil**: um estudo de caso na Fazenda Quinta da Estância Grande- Viamão/RS. Monografia (Especialização em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

_____. **Turismo rural pedagógico e a função educativa das propriedades rurais**: uma análise a partir do roteiro caminhos rurais de Porto Alegre-RS e do projeto viva ciranda, Joinville-SC. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural)

– Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

_____; TROIAN, Alessandra; SOUZA, Marcelino de. O turismo rural pedagógico e a educação ambiental: as ações pedagógicas desenvolvidas na fazenda quinta da estância grande Viamão (RS). **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 27, 2011. p. 107-121. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol27/art8v27.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____; SOUZA, Marcelino de. Turismo rural pedagógico como prática educativa que favorece a aprendizagem: a impressão de um grupo de professoras. **Turismo e Sociedade**, v. 8, 2015. p. 467-488. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/41056>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Educação Ambiental na Educação Infantil e Propriedades Rurais: potencialidades e desafios. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO: REVISTA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, v. 23, 2018. p. 260-274. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8437>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KOS, Marjanka; JERMAN, Janez. Preschool children learning about the origin of food, on local farms and in the preschool garden. **Nutrition & Food Science**. v. 42, n. 5, 2012. p. 324–331.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Infância - Educação Infantil: Reflexões Para O Início Do Século, 2000, Rio De Janeiro. Rio de Janeiro: Ravil, 2000. p. 34-53.

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.

KROGH, Erling; JOLLY, Linda. Relationship-based experiential learning in practical outdoor tasks. In A.E.J. Wals & P.B. Corcoran (Eds.), Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2012. p. 213–24. Disponível em: <<http://szocialisfarm.hu/files/idegennyelven/Relationship-based-experiential-learning-in-practical-outdoor-tasks.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

KRUL, Alexandre José. **Rousseau**: a educação de Emilio nas primeiras etapas de sua vida. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, Ijuí, 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cyntia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, 2002. p. 20-28.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para que a Educação Ambiental encontre a educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Brandão; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a Educação Ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**. Brasília, n. 14, ago./dez., 2012. p. 398-421. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/ppgca/docs2014/para_ounde_vai_a_educacao_ambiental_o_cenario.pdf>. Acesso: 20 mai. 2019.

_____; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**. São Paulo, v. XVII, nº 1, p. 23-40, jan-mar/2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

LEFF, Enrique. Campo controversial y en incesante construcción. In: ORTEGA, Miguel Ángel Arias (Org.). **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, 2012. p. 41- 49.

_____. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEGRAND, Louis. **Celestin Freinet**. Tradução e organização José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIMA, Gustavo F. da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória, In: LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr.

2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

_____. **Educação ambiental**: formação, identidades e desafios. Campinas: Papirus, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico Loureiro. Educação Ambiental e Movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Loureiro (Org.). **Cidadania e Meio Ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003.

_____. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004a, p.65-84.

_____. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Brandão. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUV, Richard. **Volver a la naturaleza**: el valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria. Tradución Antonio Cordona. RBA Libros, 2012.

_____. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza D. **A. Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona, Rosa Sensat Octaedro, 2001.

MANGUÁN, Isabel Vilafranca. La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista Rousseau. Educació i Història: **Revista d'Història de l'Educació. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana**. n. 19, gener-juny, 2012. p. 35-53. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4172907.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MARTÍNEZ-AGUT, M. Pilar; HERNANDO, Carmen Ramos. Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles.

Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, v. 2, 2015. p. 139-151. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>>. Acesso em: 15 set. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1998.

MAWHINNEY, Mark. **Desenvolvimento Sustentável:** uma introdução ao debate ecológico. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEADOWS, D. H.; *et al.* **The limits to growth:** a report for The Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: Universe Books, 1972. Disponível em: <http://www.donellameadows.org/wp-content/userfiles/Limits-to-Growth-digital-scan-version.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MEDINA, Naná Mininni. Elementos para a introdução da dinâmica ambiental na educação escolar – 1º grau. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal. **Amazônia:** uma proposta interdisciplinar de educação ambiental – documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de; FILHO, Osterne Nonato Maia Filho; CHAVES, Hamilton Viana. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, jan./abr. 2016. p. 153-159. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v28n1/1984-0292-fractal-28-1-0153.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, jun.2009. p.294-305. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

MERLONI, Eva; GIOVANNINI, Elena; BRIGHI, Annalisa. Educational farms: best practice for Agri-urban Project. In: Agri Urban: estudos cases. European Union, AGRI-URBAN. Comune di Cesena, 2018. Disponível em: https://urbact.eu/sites/default/files/media/agri-urban_study_cases_-_web_pages.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2019.

MONTEAGUDO, José González. **La pedagogia de Celestin Freinet:** contexto, bases teóricas, influencia. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.

MONTESSORI, Maria. **La mente absorvente**. México: Editorial Diana, 1986.

_____. **El método de la Pedagogia científica aplicado a la educación de la infancia.** Edición BLANCO, Carmen Sanchildrián. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação:** fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Batallero Navas. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORALES, Angélica Góis *et al.* **Multiculturalismo, globalização e formação de educadores:** desafios para a educação ambiental. Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFPR), v. 22, 2010. p. 99-112.

MORIN, Edgar. O método I. A natureza da natureza. 2. ed. Portugal: Publicações Europa América, 1977.

_____. **O método IV.** As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. Portugal: Publicações Europa-América, 1992.

_____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. **Terra-Pátria.** Edgar Morin e Anne-Brigitte Kern. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

_____. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana/ elaborado para a Unesco por Edgar Morin, Emílio Roger Ciurana, Raúl Domínguez Motta; trad. Sandra T. Venezuela, revisão técnica da trad. Edgard de Assis Carvalho – São Paulo: Cortez, Brasília DF, UNESCO, 2003c.

_____. **Ciência com Consciência.** Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Edwige, a inseparável.** Tradução de Nícia Bonatti. Lisboa: Edições Piaget, 2012.

_____. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, D; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAVAS, Francisco Manuel Moreno. Origen, concepto y evolución de la educación ambiental. Inovacion y experiencias educativas, **Revista digital**, n. 13, diciembre, 2008. Disponível em:
<[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu
mero_13/Francisco_Moreno_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/Francisco_Moreno_1.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2019.

NAPOLI, L. A new reality for italian rural areas: educational farms. In: Universitat Degli Studi di Trieste. **OpenStarTs: l'archivio istituzionale d'Ateneo Trieste**. Trieste, 2006. p. 333-335. Disponível em:
<<http://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/865/1/f4napoli.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da pedagogia moderna**. Tese apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993.

NASOLINI, T. Educare all'ambiente e all'alimentazione. In: BERTOLINI, S. (Ed.). **Nuovi educatori ambientali 2: esperienze seminariali nel Master in Educazione ambientale**. Bologna: Regione Emilia-Romagna, 2005. (Quaderni INFEA, v. 4). Disponível em:
<[http://www.ermesambiente.it/wcm/infea/sezioni_laterali/formazione/master_in_ea/M
aster_EA/master_ea/infean4.pdf](http://www.ermesambiente.it/wcm/infea/sezioni_laterali/formazione/master_in_ea/Master_EA/master_ea/infean4.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NICOLAY, Deniz Alcione. A noção de infância na Didática Magna de Comenius. **EDUCAÇÃO UNISINOS** (ONLINE), v. 15, p. 3-12, 2011. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/187/178>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

NICOLESCU, Basarab. A prática da transdisciplinaridade. In: **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000b. Disponível em:
<[https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Um_Novo_Tipo_Conhecimento_Transdiscip
linaridade.pdf](https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Um_Novo_Tipo_Conhecimento_Transdisciplinaridade.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2009.

_____. **Escola, cidadania e temas correlatos**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

_____. **Formação continuada a professores atuantes na Educação da Rede Municipal de Ensino de Timbó/SC: Orientação da flexibilização das matrizes curriculares, ensino híbrido e planejamento - desenvolvimento curricular articulado nos anos de 2020 E 2021**. Proposta de Formação de Professores. Timbó: FAEPSUL/Unisul, 2020.

NOVO, Maria. **La educación ambiental**: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: UNESCO/Universitarias, 1998.

NUNES, Leonília de Souza. **Escuta sensível do professor**: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OHE, Yasuo. Multifunctionality and rural tourism: a perspective on farm diversification, **Journal of International Farm Management**, v. 4, p. 1-23, 2007. Disponível em: <http://www.ifmaonline.org/pdf/journals/Vol4Ed1_Ohe.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. Educational function of agriculture and farm diversification: evidence from dairy Farming experience services in Japan. **International Association of Agricultural Economists Conference**, Beijing, China, 2009. Disponível em: <<http://ageconsearch.umn.edu/handle/51557>>. Acesso em: 18 out. 2017.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Leandro Dias de. **Os limites do crescimento** - 40 anos depois: das Profecias do Apocalipse Ambiental ao Futuro Comum Ecologicamente Sustentável. **Revista Continentes** (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Campos de experiências**: efetivando os direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Johanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável**: Das nossas origens ao futuro. 2002. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/07/unced2002.pdf>> . Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

ORTEGA, Miguel Ángel Arias (Org.). **La construcción del campo de la educación ambiental**: análisis, biografías y futuros posibles. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

_____. **Encontros e desencontros na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, set./dez., 2010. p. 99-123. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227078007.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Laudato Si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PEDRINI, Alexandre de; COSTA, Erica Andrade; GHILARDI, Natália. Percepção Ambiental de Crianças e Pré Adolescentes em Vulnerabilidade Social para Projetos de Educação Ambiental. **Revista Ciência e Educação**, v.16, n.1, 2010. p.163-179. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100010&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.

PENA-VEJA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. (Orgs.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. 3 ed. Estudio preliminar. Traducción: CABANAS, José María Quintanas. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A), 2006.

_____. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos (1801). Traducción: LUZURIAGA, Lorenzo. Barcelona: PPU S.A, 2009.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O MEIO AMBIENTE. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**: Declaração de Estocolmo. 1972. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc. Acesso em: 22 set. 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Bairro a Bairro Joinville**. Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável de Joinville, 2017.

PREFEITURA DE JOINVILLE. **Diretriz Municipal de Educação Infantil de Joinville**. Secretaria de Educação. Gerência da Unidade de Educação Básica, 2019.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. **Atlas do Desenvolvimento Humano**. Perfil: Joinville, 2019. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/joinville_sc. Acesso em: 26 jan. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro de Educação Infantil Adolfo Artmann. 2019.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contextos, 2013.

REBEA. **Prazo final é hoje!!!! BNCC e a Educação Ambiental** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: marcelofresh@hotmail.com>. 11 de set. 2017. Disponível em: <http://quartodopulha.blogspot.com/2017/09/listarepea-educacao-ambiental-na-bncc.htm>. Acesso em: 19 mai. 2020.

RECK, Franklin. **The 4-H History**. National 4-H Service Committee and the Iowa State. University Press. Ames, Iowa, U.S.A. 1951.

REIGADA, Carolina.; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de Pesquisa-Ação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 2, 2004. p. 149-159. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132004000200001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2019.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

REIS, Laís Naiara Gonçalves dos; MARTINS, Marco Túlio; ROSA, Daniela Almeida. Educação Ambiental frente à Reforma do Ensino Médio no Brasil. **FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA**, v. 13, 2017. p. 78-89. Disponível em:

<https://www.amigosdanatureza.org.br/publicacoes/index.php/forum_ambiental/articloe/view/1554>. Acesso em: 21 mai. 2020.

RIBEIRO, Lúcia de Mendonça; SILVA, Ana Quitéria Rodrigues da; FERREIRA, Lucineide. Interlocução entre as experiências culturais infantis e as práticas pedagógicas. **Revista Saberes Docentes em Ação**, v. 4, 2018. p. 22-34. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao/edicao-2018/>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

RISKU-NORJA, H.; KORPELA, E. School goes to the farm: conceptualization of rural-based sustainability education. In: CONFERENCE OF THE EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, Istanbul, 2009.

Proceedings...Istanbul, 2009. Disponível em:

<https://portal.mtt.fi/.../FarmsSchools/.../ESERA_31.8-4.9.09.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

RODRIGUES, Daniela Gurescki; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 253, set./dez. 2018. p. 573-588. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217666812018000300573&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Org. e Tradução: ALMEIDA, Danilo Di Manno; ALVES, Maria Leila. Ministério da Educação, Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. Pedagogias de Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 2, jul./dez. 2008. p. 8-22. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1540/1574>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou, da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. Carta a Christophe de Beaumont e outros escritos sobre a religião e a moral. Org. e Trad.: MARQUES, José Oscar de Almeida. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

ROSSETTO, R.; SAMBIN, M. **Fattorie didattiche in Veneto**. Editoriale Veneto Agricoltura Azienda Regionale per i Settori Agricolo, Forestale e Agroalimentare, 2013. Disponível em:

<<http://www.venetoagricoltura.org/upload/Fattorie%20didattiche%20in%20Veneto/publicazione%20Fattorie%20Didattiche.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

SA, Ricardo Antunes de; CARNEIRO, Sônia Maria Marchioratto; LUZ, Araci Asinelli. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista FAEBA**, v. 22, 2013. p. 159-169. Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/336>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAHEB, Daniele. A Educação Ambiental na Educação Infantil. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Volume especial. 2016. p. 133-158, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5439>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições** | v. 26, n. 2 (77), mai./ago. 2015. p. 223-239. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SANTOS, Taís Conceição dos; COSTA, Marco Antônio Ferreira da. Um olhar sobre a educação ambiental expressa nas diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **REVISTA PRÁXIS**, Ano VII, n. 13, janeiro de 2015. Disponível em: <<http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/658>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e Alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade. Campinas, Cortez, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. p. 361-378.

_____. Visibilidade Social de estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. **Infância (in) visível**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-52.

_____. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marinelma Camargo (Orgs.), **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013a. p. 13-46.

_____. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: M.A. Salmaze; O. A. Almeida. (Org.). **Primeira Infância no Século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. 1ed. Campo Grande - MT: Editora Oeste/OMEP Brasil, 2013b, p. 131-148.

_____. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise

complexa. **Revista de Educação Pública**, v. 10, 1997. Disponível em:
<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>
Acesso em: 05 mai. 2018. p. 72-103.

_____. La Educación Ambiental entre la modernidad y la postmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 1, n. 2, p. 7-25, 1999.

_____. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle Carvalho, Isabel. **Educação Ambiental: Pesquisa e desafios**. São Paulo: Artmed, 2005a.

_____. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, maio/ago., 2005b. p. 317-322. Disponível em:
<<https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. La educación ambiental como acto político y de responsabilidad social. In: ORTEGA, Miguel. Ángel Arias (Org.). **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara, Jalisco: Editorial Universitaria, 2012. p. 83-88.

_____. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 16 - n. 2 - Itajaí, mai-ago 2016. p. 288-299. Disponível em:
<<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância: sol do mundo – a Primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira**, Tese de Doutorado. Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SCOTTO, Gabriela; CARVALHO, Izabel Cristina de Moura; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. **Desenvolvimento sustentável: conceitos fundamentais**. 3. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2008.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE BELGRADO. **Carta de Belgrado: uma estrutura global para a educação ambiental**. Sérvia, 1975. Disponível em:<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SEPUD. **Joinville Cidade em dados 2019**. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2019.

SERANTES, Araceli Pasos. **Guia dos equipamentos para a Educación Ambiental na Galiza e doutras instalacións para a divulgación do Património**. Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA), 164 p., La Coruña, Espanha, 2005.

_____.; BARRACOSA, Helena. Contributos dos equipamentos de educação ambiental para as estratégias de acção local. estudos de caso na Galiza e no norte de Portugal. In: CUNHA, Lucia Iglesias da; SANTIAGO, Miguel Pardellas.

Estratexias de educación ambiental. Modelos, experiências e indicadores para a sustentabilidade local. Eixo Atlântico do noroeste peninsular, 2008.

SEVERINO, Antônio. Joaquim. Bacon: a ciência como conhecimento e domínio da natureza. In: CARVALHO, Isabel. Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente:** bases filosóficas para a Educação Ambiental (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO, 2006. p. 51-62.

SILVA, Juliana Pereira da; URT, Sônia da Cunha. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. **Nuances:** estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, set./dez. 2014. p. 56-78. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3038>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **O campo epistemológico da Educação Ambiental:** o dualismo homem/natureza e o paradigma da complexidade. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento). Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SMEDS, Pia, *et al.* Rural camp school Eco Learn: Outdoor education in rural settings. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 6, n. 3, julho, 2011. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/266876715>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____, KURPPA, Sirpa, Jeronen, EILA. Farm Education and the Value of Learning in an Authentic Learning Environment. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 10, n. 3, 2015. p. 381-404. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069262.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere et Educare**. Vol. 6 nº 12 jul./dez, 2011. p. 235-249. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4643/4891>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

STEARNS, Peter Nathaniel. **A Infância**. São Paulo: Contexto, 2006.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau:** a transparência e o obstáculo. Tradução Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

_____. Crianças, natureza e educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2020.

_____. Crianças da Natureza. In: **Consulta Pública**, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. O convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e relações entre seres humanos e natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. **Direito ao meio ambiente como direito à vida: desafios para a Educação em Direitos Humanos**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-139.

_____. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a.

_____. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018b.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade; HENZ, Celso Ilgo. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: os círculos dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans) formação permanente com professores. **Inter-Ação** (UFG. online), v. 42, 2017. p. 519-537.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e História**: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: editora Loyola, 1979.

TORRES, Cecília Garcia; MARTIN, María Luisa Arranz. **Didáctica de la educación infantil**. Madrid: Paraninfo Ciclos formativos, 2011.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TORRES, Juliana Rezende (Org.). **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 13-80.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-Ação. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. JÚNIOR, Luiz Antônio Feraro. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 267- 277.

_____. Formação de educadores ambientais pela pesquisa-ação-participativa. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, São Paulo, 2007.

TRAJBER, Rachel.; SORRENTINO, Marcos. Políticas de Educação Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO, S. S. de. TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 13-22.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2018.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. [online]. v.31, n.3, 2005. p.443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência de Jomtien. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNGER, Nancy Mangabeira. Os pré-socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. In: CARVALHO, Isabel. Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o Ambiente: bases filosóficas para a Educação Ambiental**. (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, UNESCO, 2006. p. 25-32.

VALLIANATOS, Mark; GOTTLIEB, Robert; HAASE, Margaret A. Farm-to-School: Strategies for urban health, combating sprawl, and establishing a community food systems approach. **Journal of Planning Education and Research**, v. 23, 2004. p. 414-23. Disponível em: < <https://doi.org/10.1177/0739456X04264765>>. Acesso em: 02 dez. 2019.

VIÉGAS, Aline. **Educação ambiental e complexidade**: uma análise a partir do contexto escolar. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) - Programa EICOS, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

VIEIRA, Livia Maria Frago. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Proposições**. Campinas, v. 10, n. 1 (28), março, 1999. p. 28-39

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

ZAKRZEVSKI, Sônia; SATO, Michèle. Revisitando a História Da educação Ambiental Nos Programas Escolares Gaúchos. **Ambiente & Educação**, v. 11, n. 1, 2006. p. 25-49. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/ambeduc/article/view/766/0>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

ZANON, Sibélia **Educando na natureza**. 1. ed. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**: uma história que se repete. 9. Ed, São Paulo: Cortez, 2012.

YAGLIS, Dimitrios. **Montessori**. México: Trillas, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO DE PERGUNTAS COM PROPRIETÁRIOS DAS GRANJAS ESCUELAS NA REGIÃO DE GALÍCIA, ESPANHA.

Nome da propriedade:

Localização:

Nome do responsável/entrevistado:

Estrutura da propriedade (espaços existentes, infraestrutura):

- 1) Comente sobre esta granja escuela – apresentação geral (tempo de atividades, funcionamento, objetivos etc.):
- 2) Que atividades específicas de EA são desenvolvidas nesta propriedade?
- 3) Quais são os objetivos dessas atividades? E a que idades estão direcionadas?
- 4) Como se desenvolvem as atividades, em termos de metodologia e recursos utilizados?
- 5) A partir dessa abordagem que utiliza, o que você entende por meio ambiente?
- 6) Como você percebe a relação entre ser humano e natureza?
- 7) Desde seu ponto de vista, o que é a Educação Ambiental?
- 8) Desde seu ponto de vista, o que as crianças aprendem ao visitar esta granja escuela?
- 9) De que maneira espaços como as granjas escuelas podem contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental?
- 10) Como se dá a participação dos professores durante as atividades propostas?
- 11) Desde seu ponto de vista, o que precisa ser melhorado na proposta educativo-ambiental de sua granja escuela?

APÊNDICE 2: CARTA-CONVITE ENCAMINHADA ÀS PROFESSORAS-PESQUISADORAS

Cara professora _____,

Tenho a honra e a satisfação de convidá-la a participar, como voluntária, de uma Pesquisa na área de Educação Ambiental (EA) em conexão com a Educação Infantil (EI) e propriedades rurais pedagógicas; é pesquisa em desenvolvimento sob minha responsabilidade, como Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A Pesquisa intitula-se “**A Educação Ambiental na Educação Infantil sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas**”, tendo como orientadora a professora Dra. Sônia Maria Marchiorato Carneiro.

Agradecemos a atenção e esperamos contar com a sua valiosa contribuição.

Atenciosamente,

Angela Luciane Klein

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO - PROFESSORAS-PESQUISADORAS

Eu, _____, professora, com CPF _____, por meio deste termo, declaro que concordo em participar da Pesquisa pela Doutoranda Angela Luciane Klein, intitulada “**A Educação Ambiental na Educação Infantil sob o foco das Propriedades Rurais Pedagógicas**”, em termos de colaboração voluntária.

Estou informada dos objetivos da Pesquisa e dos seus procedimentos metodológicos e estou ciente de que minha colaboração se fará por meio da participação nas cinco fases da Pesquisa-Ação Colaborativa, mediante encontros virtuais, relativos às fases da Pesquisa, focalizadas na Carta Convite e Apresentação do Projeto. Nesse sentido, declaro consentir com as gravações das fases da Pesquisa e autorizo o uso de minhas contribuições para a Tese em questão.

Assinatura da ~~professora~~-participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

JOINVILLE, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO 1 - DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS-PESQUISADORAS

1. Nome:
2. Idade:
3. Qual sua formação inicial (curso; Instituição; ano de conclusão)?
4. Você possui Pós-graduação? Em que área?
5. Você realizou cursos de formação continuada voltados para a EI? Quais?
6. Você participou de algum evento ou curso na área da EA? Quais? Se participou, o que destacaria quanto aos conteúdos aprendidos?
7. Há quanto tempo atua no Magistério?
8. Quanto tempo leciona no CEI Adolfo Artmann?
9. Qual a sua função atual no CEI Adolfo Artmann?
10. Você já realizou alguma visita pedagógica às Propriedades Rurais Pedagógicas do Projeto Viva Ciranda? Quantas visitas e em quais propriedades? Explique como foram essas experiências?
11. Qual seu entendimento sobre Educação Infantil?
12. Para você, o que é meio ambiente?
13. O que você entende por Educação Ambiental?
14. Qual é o seu entendimento sobre sustentabilidade socioambiental?
15. Qual o seu entendimento sobre cidadania socioambiental?
16. Com base nas suas experiências, o que você entende por propriedade rural pedagógica?

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS-PESQUISADORAS

- 1) Como foi sua infância? Como eram as brincadeiras, os espaços utilizados para o brincar? Havia contato com espaços naturais? Como era esse contato? Podes comentar a respeito?
- 2) Enquanto professora de EI, quais foram os projetos e experiências envolvendo a EA que mais te marcaram? Poderias descrevê-los?
1. Você já realizou alguma visita pedagógica às Propriedades Rurais Pedagógicas do Projeto Viva Ciranda? Quantas visitas e em quais propriedades? Explique como foram essas experiências?

**APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO 2 - CONCEITOS RELACIONADOS À PESQUISA
SOBRE A EA NA EI EM CONEXÃO COM AS PROPRIEDADES RURAIS
PEDAGÓGICAS**

1. Nome completo:
2. Qual seu entendimento sobre Educação Infantil?
3. Para você, o que é meio ambiente?
4. O que você entende por Educação Ambiental?
5. Qual é o seu entendimento sobre sustentabilidade socioambiental?
6. Qual o seu entendimento sobre cidadania socioambiental?
7. O que você entende por propriedade rural pedagógica?